التعليم الثانوي والتجربة الأمريكية

(نظرة تاريخية مع مقدمة للتجربة المصرية)

جيمس كوناتت

ترجمة

د.محمد علي العريان

نقديم

د. و ائل صلاح السويفي

الكتاب: التعليم الثانوي والتجربة الأمريكية

الكاتب: جيمس كوناتت

ترجمة: محمد علي العريان

تقديم: وائل صلاح السويفي

الطبعة: ٢٠٢٣

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com **E-mail: info@bookapa.com**

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

كوناتت، جيمس

التعليم الثانوي والتجربة الأمريكية/ جيمس كوناتت، ترجمة/محمد علي العريان، تقديم/وائل صلاح السويفي – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٢٤٩ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٩ – ٦٩٨ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع: ٥٦١١ / ٢٠٢٣

التعليم الثانوي والتجربة الأمريكية

(نظرة تاريخية مع مقدمة للتجربة المصرية)

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

التعليم الثانوي هو مرحلة تهيئة الطلاب للحياة الجامعية، حيث يجد الطالب المهارة أو التخصص المحبب له في تلك المرحلة. كما يعتبر التعليم الثانوي هو نتاج تعليمي من المراحل التي سبقته مثل، المرحلة الابتدائية والإعدادية. وتعد هذه المرحلة آخر مراحل التعليم الأساسية للطالب، وبعدها ينتقل الطالب للحياة العلمية الواقعية، لذلك تعتبر هذه المرحلة نقطة فارقة في حياة الطالب بشكل كبير، لذلك فإن التجربة الأمريكية جديرة بالدراسة وإلقاء نظرة علمية تربوية على مراحلها في التطور والتحديث.

وقد عملت الحكومة المصرية – منذ منتصف القرن الماضي – من خلال وزارة التربية والتعليم على تكريس كل جهودها لتنفيذ كافة أهداف التعليم الثانوي في مصر بشكل كبير. كما أن تلقي الطالب لعملية تعلم مفيدة بشكل واضح في هذه المرحلة له دور هام في زيادة معدل نجاحه في اختيار التخصص، الذي ينجذب إليه بشكل كبير، وهذا ما يزيد من معدل نجاح هؤلاء الطلاب في حل كافة الصعاب التي تقف أمامهم في الحياة الواقعية العلمية.

ومن أهم أهداف التعليم الثانوي في مصر هو جعل هؤلاء الطلاب مستعدين بشكل كبير للحياة العلمية التي سوف تواجههم فيما بعد. كما

يعتبر هناك هدف هام يسعى إليه التعليم الثانوي، وهو تزويد كافة الطلاب ببعض من المهارات الإبداعية التي تجعلهم محبين للابتكار في كل شيء. يهدف التعليم الثانوي في مصر إلى تقديم كافة المعلومات والخبرات حول المجتمع الخارجي، لكي يتعرفوا على كل ما يدور بالواقع الحقيقي للحياة، ومعرفة التعامل معه بالشكل الأمثل. ومن أسمى وأفضل أهداف التعليم الثانوي أنه يعمل على تقديم جيل ناشئ متميز في كافة المجالات المختلفة، فكل ذلك سوف يعود على تطور مصر.

على جانب آخر، لابد أن نعلم جميعًا أن تلك المرحلة هي النواة الفارقة في حياة هذا الطالب بشكل كبير، فإذا قمنا بتنميته بشكل ناجح، فهذا سوف يثمر نتائجه الإيجابية على المجتمع بشكل ملحوظ.

ومن خلال تلك المرحلة تعمل وزارة التربية والتعليم بمصر أن تجعل الطلاب مدركين بشكل كبير عن كل ما يخص حقوقهم وواجباتهم. فيتعرف الطلاب على الحقوق والواجبات عن طريق بعض من المقررات الدراسية التي تدرس لهم في تلك المرحلة.. كما يعد من أفضل أهداف التعليم الثانوي في مصر بشكل كبير، هو غرس بعض من القيم والمبادئ الأخلاقية في الطلاب التي تجعلهم قادرين على تطوير أنفسهم والمجتمع أيضًا. ومن أهم هذه القيم، غرس روح الإصرار والجهد والعزيمة والمسئولية تجاه كل شيء يحيط بالطالب، فكل هذا سوف يزيد من معدل خروج جيل متميز قادر على تحمل المسئولية والصعاب.

كما تعمل تلك المرحلة على فرز الطلاب الموهوبين بشكل لافت للنظر والاستفادة من مواهبهم بشكل كبير، وذلك من خلال تدريبهم على بعض من المهارات التي تعمل على تنمية إبداعهم وابتكارهم. ويهدف التعليم الثانوي بمصر أيضًا أنه يقوم بتزويد الطلاب ببعض من المصطلحات العلمية التي تساعدهم على التأقلم بشكل كبير في الحياة الجامعية بعد ذلك. ويعتبر أيضًا الوقوف على المهارات التي يتميز بها كل طالب عن الآخر وتنمية تلك المهارة بشكل كبير وجعلها متطورة، بحيث تساعده على التميز في الحياة الجامعية والعلمية فيما بعد.

وبالتالي نجد أن تحقيق تلك الأهداف بالشكل الأمثل، فسوف يصب كل النتائج الإيجابية على المجتمع المصري فيما بعد. وعدم الحرص على تنفيذ تلك الأهداف، فسوف يتأثر بها المجتمع بشكل كبير، لأنه يحتاج إلى جيل متميز في كافة المجالات وقادر على تحمل المسئولية في كل الأزمات التي تواجه. فيجب علينا جميعًا أن نحرص على رعاية الطلاب في تلك المرحلة بالأخص، لأن في المرحلة الثانوية يتشكل وعي وإدراك الطالب بشكل كبير، فهذا شيء يعتبر سلاح ذو حدين، لأن إذا كان تشكيل وعي الطالب تم بشكل شيء، وذلك يكون عن طريق إدخال بعض من المدخلات العلمية السلبية له والغير مفيدة في مستقبله، فسوف تأتي النتيجة على المجتمع بالعكس. لذلك نجد حرص الحكومة المصرية بشكل

دائم على تنفيذ أهداف التعليم الثانوي، يرجع إلى مدى أهمية تلك المرحلة في تطور مصر وتقدمها بشكل ملحوظ في جميع المجالات المتنوعة.

د. وائل صلاح السويفي

أستاذ المناهج – كلية التربية

جامعة المنيا

التعليم الثانوي في مصر

في سنة ١٩٤١ خرجت علينا وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف حينذاك) ببيان عن عدد الطلبة والطالبات الذين تقدموا لامتحان الشهادة الثانوية العامة (أي الشهادة التوجيهية حينذاك). وقد أحصت الوزارة أن عدد المتقدمين إلى امتحان هذه الشهادة كان في تلك السنة ٣٦٤١ منهم ٥٣٢ في قسم الآداب و٧٤٩ في قسم الرياضة و٢٣٦٠ في قسم العلوم. وكان النجاح في هذه الأقسام بنسبة ٣٧% و٣٦,٤% و٣٩,٨% على التوالي. وكان من المنتظر أن يتقدم لنفس هذا الامتحان في السنة التالية ٥٠٢٥ أي بزيادة ١٣٧٢ طالباً وطالبة. وكانت هذه الزيادة تعتبر، عند بعض الباحثين في تلك السنة، مشكلة ينبغي التعجيل في حلها. فإن الزيادة من ٣٦٤١ إلى ٥٠٢٥ كانت في نفسها دليلاً على أن الوعي بمكانة المدرسة الثانوية كان في ازدياد مطرد. ولم يخف على الباحثين يومذاك أيضاً أن زيادة مقدارها ١٣٧٢ طالباً كانت مشكلة في ذاتها تدخل بين المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي كانت تجتازها البلاد والحرب ما زالت يشتعل أوارها.

وفي سنة ١٩٦٤- ١٩٦٥ أي في السنة التي نكتب فيها نريد أن نورد الأرقام التي تناظر هذه الإحصاءات حتى ندرك ضخامة المشكلة التي تواجهنا هذه الأيام في التعليم الثانوي. تقول إحصاءات هذه الساعة التي

نكتب فيها إن جملة المتقدمين إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة يونيه سنة ١٩٦٥ في الجمهورية العربية المتحدة –فيما عدا معاهد الأزهر– قد بلغت ٩٤٥٥٦ طالباً وطالبة، من هؤلاء ٦٢٦٨٨ في القسم العلمي و٣١٨٦٨ في القسم الأدبي: ومعنى ذلك أن عدد المتقدمين لهذا الامتحان زاد أكثر من ستة وعشرين ضعفاً خلال سنوات مداها أربع وعشرون سنة.

فإذا نحن حاولنا أن نستقرئ الإحصاءات المتاحة لنا بعد ذلك وجدنا تضخماً كبيراً في الإقبال على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من طلبة المنازل. فنصف الذين تقدموا للقسم الأدبي هذه السنة من طلبة المنازل، وتقول الإحصاءات إنه قد تقدم من المدارس ١٥٩٣٣، ومن المنازل على نظام السنة الواحدة ٧٩٩٦ وعلى نظام الثلاث السنوات ٧٩٤٠، أي إن عدد من تقدم من المنازل هو ١٥٩٣٦ وهو عدد يزيد بأربعة على عدد من تقدم من المدارس. أما في القسم العلمي فهناك هذه الظاهرة ولكنها أخف وقعاً، إذ أن عدد المتقدمين إلى القسم العلمي كما أسلفنا ٦٢٦٨٨، منهم ٤٨٥٦٧ من المدارس و١٣٠٥٩ من المنازل على نظام السنة الواحدة و١٠٦٢ من المنازل على نظام السنوات الثلاث.

وليست هذه في الواقع إلا ظاهرة من ظواهر التكاثر العددي المذهل الذي امتازت به مراحل التعليم جميعاً، ومنها التعليم الثانوي. وقد كان عدد تلاميذ المدارس الثانوية لا يعدو خمسين ألفاً بين بنين وبنات في المدارس الرسمية والحرة، منهم ٢٨٣٥٤ في مدارس البنين و٢١٦٩ في

مدارس البنات و١٦٧٧٣ في المدارس الحرة بنين و١٠٩٨ في المدارس الحرة بنات، وحوالي ستة آلاف في المدارس الأجنبية. ولكن هذا العدد يقفز إلى ١٤٦٥٨٠ في سنة ١٩٥٢– ١٩٥٣ وهي السنة الأخيرة التي كانت المرحلة الثانوية فيها ذات خمسة صفوف.

وفي سنة ١٩٥٣ تقرر أن تشطر المدرسة الثانوية إلى شطرين: أحدهما المدرسة الإعدادية وثانيها المدرسة الثانوية، وقد أصبحت هذه ذات ثلاثة صفوف، وعلى الرغم من تخفف المدرسة الثانوية من أكثر من نصف تلامذتها. إلا أن الإحصاءات تدل على إطراد في نمو المدرسة الثانوية ذات الثلاثة الصفوف. وترى برفق هذا إحصاءات لعدد طلبة المدارس الثانوية العامة من سنة ٥٣– ١٩٥٤ حتى سنة ٦٤– ٦٥، ويتضح منه أنها قفزت من ٩٢٠٦٢ طالباً وطالبة في سنة ٥٣– ١٩٥٤ إلى ١٧٢٢٢٩ في السنة التي نكتب فيها.

وينبغي أن نقف هنا قليلاً أمام ظاهرة التكاثر هذه. وأول ما نلاحظه هنا أن عدد الطلبة في المدارس الثانوية قد تضاعف خلال سني الثورة أي خلال المدة من سنة ١٩٥٣ إلى اليوم، وأن هذه الزيادة تفوق نسبة التكاثر العددي للجمهورية. وثاني ما نستبينه هو أن معدل الزيادة ظل يتراوح فوق مائة الألف بعشرين أو ثلاثين ألفاً حتى طفر طفرة لا مثيل لها في السنتين الأخيرتين. فاطراد التكاثر العددي سائر إلى التضاعف.

ولكن ما السبب الأساسي في هذه الزيادة التي لمسناها في هذه الإحصاءات؟ فلنرجع مرة أخرى إلى التعليم الثانوي في فترة ما بعد الحرب الكبرى الثانية. لقد ظهرت يومذاك فلسفات تعليمية في ميدان الفكر. كانت الأمم تصطلي بنار الحرب، وكانت تفكر فيما عسى أن تقوم به من إصلاحات وخدمات بعد أن تضع الحرب أوزارها. وظهرت في كل أمة من الأمم نوازع لتعديل التعليم، وقام المربون فيها يدعون إلى إصلاح التربية وإلى الأخذ بأصول ديمقراطية في التخطيط لها، ولم تكن مصر يومذاك شذوذاً على ما جال في العالم المتمدن من هذه الاتجاهات. فقد خرجت وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف يومذاك) في سنة **١٩٤٣** بتقرير عن إصلاح التعليم في مصر، كان الوزير متأثراً فيه كل التأثر بالأفكار التي وفدت من لجان التربية والتعليم في أمريكا وإنجلترا، بل كان متأثراً بنوع خاص بلجنة ألفت في إنجلترا اسمها لجنة نورو، وكان تقريره يدور حول ما جاء في تقرير هذه اللجنة.

وكان أول أصل اتجهت إليه أفكار المربية خلال الحرب هو مبدأ تكافؤ الفرص. وقد جاء في تقرير وزير المعارف في سنة **١٩٤٣** شرح مسهب لهذا المبدأ. فقد كانت الدراسة الثانوية في هذه السنين بمصروفات، وكانت التلميذة في المدارس الثانوية تتكلف **٤٣** جنيها تدفع منها عشرين جنيها، وكان التلميذ يتكلف **٣٣** جنيها يدفع منها عشرين جنيها أيضاً. ومعنى ذلك أن الأولاد والفتيات من القادرين على دفع هذه الجنيهات

العشرين هم الذين كان يسمح لهم بالالتحاق بالمدرسة الثانوية والاستمرار فيها، من غير اعتبار لكفاية ولا ميول ولا لمواهب. وقد بشر سنة **١٩٤٣** بالمجانية في مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وقد جاء في التقرير ما يلي:

"قلنا إن مبدأ تكافؤ الفرص قد أصبح حقيقة مقررة من حقائق الديمقراطية. وقد ارتبطت به حكومة إنجلترا، كما ارتبطت به حكومة الولايات المتحدة، وإن بعض الهيئات المعنية بشئون ما بعد الحرب ترى ضرورة تعاون الأمم جميعاً بميثاق دولي على تحقيق هذا المبدأ، كما تقترح ألا تقبل أمة عضواً في أية هيئة دولية أو عصبة أمم جديدة، إلا إذا أخذت ابتداء بمبدأ تكافؤ الفرص وهيأت له أسبابه".

"فليس ما يليق بمصر بعد ما تقدم أن تتخلف عن غيرها في هذا المضمار تخلف العاجز أو تخلف المتردد، فضلا عما في تحقيق هذا المبدأ وتقرير مجانية التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية بأنواعهما المختلفة، من نفع ظاهر الأثر، ومن إصلاح اجتماعي كبير. وإننا لنحس إحساساً واضحاً مؤلماً ما يصيب الطلاب وآباءهم وأسرهم من شقاء محزن وضيق خانق، بسبب المصروفات المدرسية. ولو أتيح لكل فرد أن يطلع على ما يصف الآباء من حالهم في طلبات المجانية وما يلتمسون من أسباب إليها لهاله أمر هؤلاء الآباء وبنيهم وبناتهم وأسرهم جميعاً وما يحملون من آلام الشقاء والحرمان، فضلا عما يحمل عليه ذلك من ضعف النفس والذلة،

وما ينشأ عنه من أسباب الموجدة والبغضاء بين الطبقات. ثم ماذا تجدي التربية وإصلاح أساليب التعليم إذا كان التلميذ في المدرسة يحمل من هم أبيه في ذلك ما يباعد بينه وبين هدوء النفس والاستقرار والنشاط العقلي، وينشئ بينه وبين رفقائه الذين يراهم أقدر منه على دفع المصروفات شعوراً بالمرارة يطرد في الزيادة يوماً فيوماً حتى ليوشك في مستقبل الأيام أن يقسم الأمة طبقات متعادية لا تحميها الروابط الروحية المقدسة التي تجمع أبناء الوطن الواحد قلباً وعقلاً وعاطفة وفكرة".

"وما دامت الدولة قد التزمت منذ كانت، أن تنفق على التعليم أضعاف ما تجبي من التلاميذ باسم المصروفات المدرسية، فلا معنى للإبقاء على الجزء الذي تحصله والحرص على التشديد على الطلاب وأوليائهم في سبيله، ولا معنى لأن تمكن الدولة الأغنياء من شراء المحال في المدارس بأقل مما تنفقه عليهم، وأن تهمل الفقراء إهمالاً تاماً. مع أنهم قد يكون منهم من هم أحق بهذه المحال من جهة الاستعداد والكفاية، فالغني يملك بأسبابه أن يلحق ابنه بالمدرسة ما دام يملك المصروفات المدرسية، والدولة تلزم نفسها بإزاء ذلك أن تدفع له نفقات التعليم التي تبلغ أحياناً نحو ثلاثة أمثال ما يدفع باسم المصروفات المدرسية. أما الفقير الذي لا يملك شيئاً من تلك الأسباب، لأنه لا يملك المصروفات المدرسية فليس له قبل الدولة شيء من الحق فيما ترصده من مال الأمة لتعليم أبناء الأمة".

"فأي عدل اجتماعي هذا؟ وأين مكانه من الديمقراطية التي نحرص على التزام أساليبها في نظام الحكم؟".

وهذه الدعوة إلى مبدأ تكافؤ الفرص بما اشتملت عليه من دعوة أخرى لمبدأ العدالة الاجتماعية كانت تجول في صدور المصريين وتتجاوب في ضمائرهم حتى أصبحت من بين الأماني التي تروح وتغدو في أفكارهم وكتاباتهم إبان الحرب الكبرى الثانية. وقد ظلت مجانية التعليم الثانوي من بين هذه الأماني حتى قامت الثورة الكبرى في الثالث والعشرين من يوليه سنة ١٩٥٢. وهنا تغيرت الأوضاع تغيراً جذرياً أصبحت معه تلك الأماني حقائق واقعة.

شملت الثورة انقلاباً في مفاهيم التعليم كما كانت انقلاباً في كل المفاهيم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وقد تحولت الحياة الرأسمالية وهي لا تزال تتحول إلى حياة اشتراكية ومن أكبر المفاهيم الاشتراكية كان مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم. وهذا الذي كتب في سنة ١٩٤٣ كان من بين البديهيات التي سلم بها في سنة ١٩٥٣ وما بعدها. فذلك إذن هو السبب الأساسي في هذا التزايد المطرد في أعداد المقيدين في التعليم الثانوي من بنين وبنات. وهو في نفس الوقت يماثل التطور الكمي الذي مرت به أعداد الطلبة والطالبات في سائر مراحل التعليم. فمبدأ تكافؤ الفرص وما يتبعه من توسع في التعليم هو المسئول الأول عن وجود ١٧٢٢٢٩ طالباً وطالبة في التعليم الثانوي العام و٩٠٢٥٥ طالباً وطالبة

في التعليم الثانوي الفني هذه السنة، أي ٢٦٢٤٨٤ طالباً وطالبة في التعليم الثانوي بأقسامه جميعاً.

وقد صحب هذا الانفجار العددي الذي تبع الثورة الكبرى انفجار أكثر قيمة وأبلغ أثراً في وظيفة المدرسة الثانوية. وقد قررت وزارة التربية والتعليم أن المدرسة الثانوية ينبغي أن تكون قطعة من المجتمع الاشتراكي الثوري الذي تنشأ فيه. وقدرت أن لطلبة المدارس الثانوية وطالباتها من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة مميزات خلقية ونفسية معينة ينبغي أن تبني المدرسة وتقوم على أساس الاستفادة منها في خلق المجتمع الاشتراكي الجديد. ومن بين هذه المميزات ميل الطالب في هذه السن إلى التمسك بالمثل الأعلى، وبالتفاني في سبيل المبدأ، وإلى الاتجاه إلى القيادة، والاحساس بوجود الجنس الآخر. لكل ذلك أعدت المدرسة الثانوية في الجمهورية العربية المتحدة لتصقل هذه الميول، وتطوع منها للمجتمع الاشتراكي الجديد، وتطوع مواهب النشء حتى يكون خلافاً نافعاً إيجابياً في حياة المستقبل.

وأما من حيث ميل الطلاب في هذه السن إلى التمسك بالمثل الأعلى فقد وجدت المدرسة الثانوية معيناً لا ينضب من الثورة الروحية التي صحبت الثورة السياسية. فقد أحس الجميع عند انبثاق الثورة أن التعليم العام ينبغي أن يكون أساس المجتمع الجديد، وأنه ينبغي الاهتمام بالمواطن من حيث نواحيه جميعاً: العقلية والجسمية والروحية، وأن الأمر في تحرير

المواطن من سيطرة المستعمر أو صاحب الاقطاع رهين بإيمان الجماهير بالاشتراكية ممثلة في جناحيها من كفاية وعدل، وأن الشخصية العربية إذا أرادت التكامل فهي تتكامل أولا وقبل كل شيء في محيط المدرسة، وفي المدرسة الثانوية بنوع خاص.

وفي هذا التجديد للمدرسة الثانوية أذيعت المبادئ التي كان يجب إتباعها، وكان أول هذه المبادئ تحقيق ديمقراطية التعليم، والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص في أقصى حدوده، وإشراك أجهزة الحكم المحلي في تنفيذ سياسة التعليم، وتطبيق اللامركزية في المديريات التعليمية، وإنشاء مجالس الآباء والمعلمين حتى يشترك الآباء والأمهات اشتراكاً فعلياً في الإشراف على تربية أولادهم، وتنظيم مجالس المجتمع المدرسي وتشكيل اتحادات الطلاب. وليست هذه النظم جميعاً إلا مظاهر تنطوي على الدفعة الروحية التي تكمن وراءها، ولم يكن إشراك أجهزة الحكم المحلي ولا مجالس الآباء والأمهات، ولا خلق مجالس المجتمع المدرسي واتحادات الطلاب إلا لتطبيق الديمقراطية في صورها المتعددة: سواء أكانت في المحافظة أم المدينة أم المدرسة نفسها.

زد على ذلك أن هذه النظم كانت ولا تزال تدعو إلى جانب من القيادة نحن كمجتمع في أشد الحاجة إليه. ومجالس المحافظات، ومجالس الآباء والمعلمين، ومجالس المجتمع المدرسي واتحادات الطلبة ليست في الواقع إلا تدريباً على مبدأ القيادة الجماعية الذي ندعو إليه في مجتمعنا

الاشتراكي الجديد. وفي المرحلة الثانوية تستقر الأوضاع النفسية عند الطلبة والطالبات. وترى أغلب أولئك وهؤلاء في حاجة إلى إشباع نزعة القيادة، ثم هم في حاجة أيضاً إلى التمرس بأنواع النقاش والجدل وإلى مدارسة الحقائق بطريقة عملية، ثم إن المجتمع في حاجة أيضاً إلى أن يخلق منهم مواطنين ينقادون لرأي الجماعة ما دام رأي الجماعة قد استقر على أمر من الأمور. فهذه هي جميع القيم الروحية التي خلقتها الثورة، والتي جعلتها أهدافاً للمدرسة الثانوية في جميع أنواعها.

وفي نفس الوقت الذي اتجهت فيه المدرسة الثانوية إلى هذه القيم عنيت بالصحة النفسية عند الطلبة والطالبات، وقد أسلفنا أن الفتى أو الفتاة يشعر بوجود الجنس الآخر في هذه السن، ويميل كل جانب إلى مصاحبة أفراد من الجانب الآخر. ولابد للمدرسة أن تستغنى بهذه الميول الجديدة، وأن تطوع منها، وتطامن من سورتها. ولن يتأتى ذلك إلا بانغماس الطلبة والطالبات في ضروب من الفن الجميل كالرسم والتصوير والموسيقى والغناء والمسرح، ثم بأن ينصرف نشاطهم الجسمي إلى أنواع من التربية الرياضية. لذلك تمتاز المدرسة الثانوية الآن –على الرغم من زحمة الخطة الدراسية فيها– بهذه الألوان من النشاط التي تلفت نظر الزائر لأول وهلة. فالكثرة الغالبة من الربع مليون طالب الذين يؤمون المدرسة الثانوية يتجهون اتجاهات خاصة ويميلون إلى نواح متعددة من النشاط العملي والفني والرياضي.

كذلك أصبحت المدرسة الثانوية اليوم موطناً لممارسة الخلق الوعر. ونقصد بالخلق الوعر هنا ما يجب أن يتجشمه الفتى والفتاة من الخشونة والحياة الجاهدة. لقد خلقت الظروف من الجمهورية العربية المتحدة وطناً مرموقاً، وجعلت منها أيضاً هدفاً للمستعمرين وأشياعهم. لذلك حلت الأخلاق الصلبة محل اللين واليسر والاستكانة والدعة. وأصبح يميز المدرسة الثانوية أننا نهدف إلى خلق رجال يقومون بالدفاع المجيد عن أرض الوطن. لذلك دخلت الفتوة والتربية العسكرية إلى المدرسة الثانوية، ويتلقاها الفتيان والفتيات جميعاً من السنة الأولى إلى السنة الثالثة في المدرسة الثانوية.

تلك إذن هي الميزات التي أضفتها الحياة الاشتراكية الجديدة على المدرسة الثانوية: بسطناها بعض البسط من ناحية التلميذ ونواحيه النفسية. وهناك نواح أخرى استلزمتها حياتنا الجديدة، وهي العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية، فإن الاشتراكية قد اقتضت الكفاية والعدل في وقت معاً. وقد اتجهت الأفكار وبخاصة بعد سنة ١٩٦١ إلى أن يتصل التعليم اتصالاً وثيقاً بالحياة الاقتصادية، وبالإنتاج الزراعي والصناعي، بل لقد أصبح من البديهيات المسلم بها الآن أن التربية والتعليم ليست إلا استثماراً بشرياً هو أنجح أنواع الاستثمارات. وعلى هذا الأساس فقد وضعت خطط التعليم على أن يكون الاستثمار البشري والتدريب

والتلمذة الصناعية والعمل اليدوي، كل أولئك مما يجب أن تقوم به المدرسة الثانوية.

على ضوء هذه الأفكار الثورية خطط للتعليم الثانوي في سنة ١٩٦٠، وقد كانت العناية بتخطيط التعليم الثانوي بضعة من الخطة الشاملة للجمهورية العربية المتحدة. وأعدت الأموال للخطة الخمسية الأولى من سنة ١٩٦٠- ١٩٦١ إلى ١٩٦٤- ١٩٦٥. وعلى الرغم من بعض العيوب التي ظهرت في الخطة الخمسية الأولى عند التطبيق، إلا أنها كانت في نفسها أول جهد اشتراكي تطبيقي في مجال التربية والتعليم، وربط هذا المجال بسائر المجالات الاقتصادية والاجتماعية.

وإذا استعرضنا الخطة الخمسية الأولى تبرز لنا حقائق عن التعليم الثانوي لعلها هي العيوب التي ينبغي أن تتجنبها أو نصلح منها عند تنفيذ الخطة السبعية الثانية. وأبرز هذه العيوب أن الخطة زادت من حيث الكم زيادة واضحة عند التنفيذ. فقد كان مقدراً حسب الخطة أن يلتحق بالمدارس الثانوية العامة في الخمس السنوات ١٦٣,٠٠٠ طالب وطالبة، ولكن الواقع أن الذين التحقوا بلغ عددهم ١٨٩,٠٠٠، وكان المنتظر أن يلتحق بالمدارس الثانوية الفنية في هذه السنوات الخمس ١٠٧,٠٠٠، ولكن الواقع أن الذين التحقوا كان عددهم ١١٧,٠٠٠، وقد ثبت أن عدد تلاميذ المدارس الثانوية العامة في هذا العام يزيد ثلاثين ألفاً على ما كان مقدراً له في الخطة. وكانت نتيجة ذلك تضخماً كمياً في المدارس،

وازدياداً في كشافة الفصول، وتعطلاً في بعض أنواع النشاط التي قامت المدرسة الثانوية على أساسها، وهذا الانفجار العددي الذي لاحظناه في صدر هذا المقال ظهر بوضوح عند تنفيذ الخطة الخمسية الأولى.

أما ثاني العيوب التي نراها في الخطة الخمسية الأولى، والتي يجب أن نتلافاها في الخطة السبعية الثانية، فهو عزوف الطلبة المتفوقين عن التعليم الفني، وميلهم إلى الحياة الأدبية الأكاديمية. وقد صبحت مجانية التعليم الثانوي مجانية الجامعات والمعاهد العليا، لذلك اتجه أغلب المتخرجين في المدارس الإعدادية إلى التعليم الثانوي العام دون التعليم الثانوي الفني. وأصبح الهدف الأول لطالب المدرسة الإعدادية أن ينتقل منها إلى المدرسة الثانوية العامة، لينتقل من هذه إلى إحدى كليات الجامعة. وكان مقدراً في الخطة أن يلتحق بالتعليم الثانوي العام في السنوات الخمس ٤٣% من عدد الناجحين في الشهادة الإعدادية، ولكن الذين التحقوا فعلا بلغوا ٤٧,٤%، وكان مقدراً أن يلتحق بالتعليم الثانوي الفني ٢٩,٤%، ولكن الذين التحقوا فعلا بلغوا ٢٦,٦%. فهناك إذن زيادة في التعليم الثانوي العام على حساب نقص في التعليم الثانوي الفني.

وهنا تبدو لنا مشكلة عويصة من مشكلاتنا الاقتصادية: مشكلة في الصميم من التربية والتعليم عندنا. إننا مقبلون على عصر من الإنتاج الصناعي، وقد أنشأنا في سنوات الخطة الأولى من سنة ١٩٦٠ إلى سنة ١٩٦٥ صناعات أصيلة، ولكننا في الخطة السبعية القادمة تتطلع إلى خلق

الصناعات الثقيلة إلى جانب الصناعات الخفيفة الأخرى. نحن نتطلع إلى دعم المصانع الثمانمائة والخمسين التي أقمناها في عهد الثورة، ونحن نعمل في نفس الوقت على توليد الكهرباء من السد العالي ونحن نبحث عن المعادن المدفونة في باطن الأرض، ونستخرج الحديد وزيت البترول، ونجاهد للإفادة من شواطئ البحار وإلى استثمار البحيرات التي تمتد في ريفنا. وكل هذا يقتضي تخريج فنيين يقدرون كل هذه الأعمال، ويعملون فيها بأيديهم، ويشرفون على العمال الذين يقومون بها. نحن في حاجة إلى جيش عرمرم من العمال المهرة ممن نسميهم "فنيين" أو "أسطوات"، ولسنا في حاجة إلى مزيد من حملة الشهادة الثانوية العامة. لذلك نرى أنه قد آن الأوان في الخطة السبعية التالية لوضع مزيد من الوزن على التعليم الفني، ولإدخال كثير من الموضوعات الفنية العملية إلى المدرسة الثانوية العامة.

نقول إننا في حاجة إلى هؤلاء العمال المهرة، وقد ذكر في غير هذا المقام أن أسلاك الكهرباء المستمدة من السد العالي سوف تبلغ ٢٤٠٠ كيلو متر، وأن مثل هذه الأسلاك سوف تتطلب عمالاً مهرة ممن يتمرسون بالتنفيذ. وكذلك سيقتضي إنشاء الصناعات الثقيلة أضعافاً مضاعفة لعدد هؤلاء العمال. والذي يحدث الآن هو أن يتكلف المهندسون من خريجي كليات الهندسة معظم الأعمال الإشرافية التي كان يجب أن يقوم بها الأسطوات، وفي هذا ضياع لملكات فنية عليا، أو قد يتكفل بعض العمال غير المهرة بوظائف إشرافية فيتأثر بذلك الإنتاج. فحاجتنا إلى عمال مهرة

هي ضرورة اقتصادية ملحة في الخطة السبعية التالية، ولابد أن يطوع التعليم حتى يلتقي وخطة التنمية الاقتصادية في مكان واحد.

يعجب زائر المدرسة الثانوية –عامة كانت أو فنية– بمظاهر النشاط التي تمتاز بها. لكن هناك عاملاً خفياً يسير المدرسة من بدء الدراسة إلى آخر يوم في السنة الدراسية، وليس هذا العامل الخفي إلا "الامتحان". إنه هو اليد الخفية التي تدفع الطالب أو الطالبة إلى العمل، وهو المعيار الذي يتخذه الآباء عند محاسبة أبنائهم وتتخذه الوزارة في أحيان عند تقويم عمل الناظر أو المدرس. وقد تخلفت عقدة الامتحان هذه في عقلنا الباطن حتى ما تزال تقلق بالنا وتقض مضاجعنا. ومعنى الامتحان أن يكون التحصيل الدراسي هو الأساس الأول للتعليم وأن يلتوي القصد في المدرسة الثانوية عن السبيل الأقوم: سبيل التربية الشاملة، فيصبح مجرد استظهار لمعلومات تحشى بها أدمغة التلاميذ، ويزيد في ذلك أن الانتقال من مرحلة إلى أخرى لا يزال رهناً بالدرجات التي يحصل عليها الطالب.

لقد أصبح التعليم مجانياً حقاً، وهناك أمكنة في التعليم الابتدائي تستوعب أكثر من ٩٠% من عدد الملزمين. ولكن حينما ينتقل هؤلاء إلى التعليم الإعدادي تصادفهم عقبة في عدد الأمكنة المتاحة لهم، فليس هناك من هذه الأمكنة المتاحة بالسنة الأولى من التعليم الإعدادي إلا ما يستوعب ٢٧,٤% من عدد تلاميذ السنة السادسة الابتدائية، وليس في التعليم الثانوي العام من الأمكنة المتاحة إلا ما يستوعب ٤٧,٤% من

عدد الباحثين في الشهادة الإعدادية. وليس هناك معيار للقبول في التعليم الإعدادي أو الثانوي إلا هذا المعيار التحصيلي لذلك كان للامتحان – سواء رضينا أن لم نرض– هذا الوزن الذي أسلفنا ذكره، ولذلك كان للتحصيل هذه القيمة التي تتنافى في أحيان وأساليب التربية الحديثة.

زد على ذلك أن الحماسة في التحصيل قد وجدت سبيلها إلى الخطة الدراسية وإلى المناهج والكتب. فإذا بحثت خطط الدراسة الثانوية العامة، وإذا بحثت المناهج التي وضعت لتطبيق الخطة، وإذا فحصت الكتب التي ألفت لتنفيذ هذه المناهج –وجدت روحاً من الطموح والتطلع عند المسئولين عن هذه جميعاً. ويفسر ذلك الحماسة التي تميز واضع الخطة ومنافسة أصحاب المواد كل واحد منهم مع الآخر، وتزيد المؤلفين عند تأليف كتبهم. والخطة تشمل ٣٨ حصة في الأسبوع وتزيد إلى ٤٠ في بعض الأقسام، والمواد التي تفرض على الطالب تتراوح بين ثمان وإحدى عشرة. ولكل صاحب مادة وجهة نظر يعزز بها موقفه من حيث حاجة المجتمع إلى مادته، ومن حيث ضرورة التوسع في هذه المادة. وسرى ذلك التحمس إلى مؤلفي الكتب فتضخمت الكتب المقررة، وأصبحت عسيرة مليئة بالمادة تشمل من المعلومات ما هو أقوم، وما هو قيم، وما هو غير قيم.

وقد بلغ من حماسة أصحاب المواد المختلفة أنه لما رؤى تعديل الخطة والمنهج في سنة ١٩٦٠– ١٩٦١ أجريت التعديلات الآتية:

– إلغاء مادة التخصص (المادة الإضافية) في القسمين العلمي والأدبي.

– دراسة لغة أجنبية واحدة في الصف الأول والصفين الثاني والثالث العلمي، أما القسم الأدبي فيدرس لغتين.

– زيادة حصص اللغة الأجنبية الأولى واللغة العربية والدين.

– تقرير دراسة المواد الجديدة الآتية:

* المجتمع العربي لجميع صفوف المرحلة.

* التاريخ الطبيعي للصف الأول.

* اقتصاد للصف الثاني الأدبي.

* جيولوجيا ومساحة للصف الثالث الأدبي.

* الرسم الهندسي للصف الثالث العلمي.

ولا يدل هذا الإجراء إلا على أن واضعي هذا التعديل كانوا يعتقدون أنه لا مناص من أن يكلف طالب المدرسة الثانوية بهذا العبء من المواد من غير تقدير لطاقة الطالب نفسه، ولا لما تتطلبه هذه المواد من تعمق في الدراسة. لذلك لم تمض سنوات أربع حتى أعيدت اللغة الأجنبية الثانية وحذف الرسم الهندسي.

ولاشك إذن أن عامل الامتحان -وهو الذي أدى إلى العناية بالتحصيل المدرسي- ثم عامل التضخم في الخطة والمنهج والكتاب، قد أديا إلى ازدحام خطة المدرسة الثانوية وتكالب الطلبة على الاستظهار. ولسنا ندري إن كان هذا يسمح للمدرسين أن يحسنوا التدريس، أو أن يعالجوا المنهج على الوجه الصحيح. وإن المرء ليتساءل هل يمكن دراسة هذا القدر من كل مادة من المواد الإحدى عشرة مع ما في ذلك من إرهاق للطالب جسماً وعقلاً؟ وهل من اللازم أن يكلف كل طالب بكل هذه المواد مجتمعة؟

فإذا انتقلنا إلى الخطط والمناهج الخاصة بالتعليم الفني من صناعي وتجاري وزراعي وجدنا نفس الروح الطموح التي سرت فيما يختص بالتعليم العام. بل يزيد من الصعوبة أننا بين مواد عملية ومواد فنية ومواد ثقافية، وأن الطالب في المدرسة الفنية لا يصيب من التدريب العملي إلا نسبة قليلة من نسب الدراسة.

لكل ذلك نتوقع أن تكون الخطة السبعية الثانية أكثر احتفاء بالكيف، وأشد حرصاً على ترقية التعليم، وأدعى إلى تنفيذ ما أشرنا إليه في صدر هذا المقال من وفاء بمطالب المجتمع من حيث الحاجة إلى العمال المهرة، ومن حيث التعمق في دراسة المواد المختلفة. وليس يتأتى ذلك في نظرنا إلا بأسلوبين من أساليب العمل نعتقد أنهما لازمان في بدء العمل بخطتنا السبعية:

وأول هذين الأسلوبين أن يتوحد التعليم الثانوي جميعاً على أساس أن يكون هناك كثرة من الطلاب والطالبات ممن يدرسون مواد علمية إلى جانب المواد الفنية، وثانيهما أن يحدد عدد المواد للطالب بخمس يختارها إلى جانب اللغة العربية، بوصفها لغة قومية. وفي هذه الحالة يطالب كل طالب أن يتعمق في دراسة المواد الخمس وأن يعني بالجانب التطبيقي منها، وبذلك يرتفع مستوى التحصيل، ويكون التحصيل نفسه نتيجة للتجربة والممارسة والتطبيق.

ذلك حديثنا عن بعض النقاط التي أثارتها قراءة هذا الكتاب الذي بين أيدينا. إنه كتاب لمؤلف جليل، عني بعد أن نال حظاً من الحياة السياسية بأن يكتب عن التعليم الثانوي. وكل كلمة من كلمات هذا الكتاب يمكن أن توضع موضع الاعتبار في الدفعة الكبرى التي نتوق إليها عند تعديل الأسس الأولى للتعليم الثانوي في الجمهورية العربية المتحدة. فإننا نؤمن من أن الثورة التي شملت حياتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية لابد أن تشمل التعليم جميعه من الأساس، فما زلنا في حاجة إلى أن تجتاح مدارسنا ثورة التربية.

أحمد خاكي

الإسكندرية في أول يونيه سنة ١٩٦٥

تطوير المنهج والتنظيم المدرسي

في التاسع عشر من فبراير سنة ١٩٥٧ أتم جيمس برايانت كونانت واجباته الأخيرة كسفير للولايات المتحدة الأمريكية لدى جمهورية ألمانيا الاتحادية.

وبعد عشرة أيام فقط من ذلك التاريخ كان منهمكاً في المراحل الأولية لهذه الدراسة الهامة للمدرسة الأمريكية الثانوية، التي تعتبر سجلاً تاريخياً بالغ الدلالة. وكانت الإعدادات لهذا التحول في العمل من سفير إلى باحث علمي قد تمت قبل البدء فيه بمدة.

فقبل الشروع فيه بشهور عديدة عن لي أن أسأل الدكتور كونانت عما إذا كان ثمة احتمال في أن يوجه عنايته إلى التربية بعد إتمام مهمته في ألمانيا، فأجاب من فوره بأن العودة إلى التربية كانت تحتل أسمى مكان في ذهنه من مجال اهتمامه، وأن أعظم ما يبتغي أداءه أكثر من أي شيء آخر هو أن يتناول بالفحص والتحليل بعض المشكلات العصبية التي تواجه المدرسة الأمريكية الثانوية.

وكانت هذه الإجابة خبراً ساراً إلى التربية الأمريكية، فمن العسير أن يجد المرء شخصاً أوفى منه عدة، وأكمل استعداداً، للقيام بمثل هذه الدراسة في هذه اللحظة الراهنة من تاريخنا. فبعد بلوغ ذروة حياة حافلة

بالخدمة الممتازة للتربية وللوطن، من المحقق أن مقدرة الدكتور كونانت على حيازة ثقة الناس عامة، مقدرة كبيرة وفي محلها. إن تكريسه حياته للمرانة الفكرية المدققة، وولاءه للمبادئ الاجتماعية والمثل العليا السياسية التي تعطي الحياة لهذه الأمة –كلاهما مؤهلان في غاية الأهمية الحيوية للوفاء بالتزامات هذا العمل.

ومدار بحث الدكتور كونانت، ومركز انتباهه هو المدرسة الثانوية "الجامعة"– وهي ظاهرة أمريكية بنوع خاص.

وهي تسمى جامعة، لأنها تقدم في ظل إدارة واحدة وتحت سقف واحد (أو سلسلة من السقوف)، تعليماً ثانوياً لكل أطفال المرحلة الثانوية تقريباً القاطنين في بلدة واحدة أو جيرة واحدة. فعليها تقع تبعة تعليم الولد الذي سيصبح عالماً من علماء الذرة، وتعليم البنت التي ستتزوج في سن الثامنة عشرة، وتعليم الربان المنتظر لإحدى السفن، وتعليم الرئيس المقبل لإحدى الصناعات.

وهي مسئولة عن تعليم الأطفال الأذكياء والموهوبين والأطفال الأقل ذكاء ومقدرة بكل ما قسم من صنوف الفروق الفردية وأنواع الطموح المهني والحرفي وضروب الحوافز المختلفة.

وصفوة القول أنها مسئولة عن تهيئة تربية صالحة ومناسبة وسديدة لكل الناشئة في نطاق بيئة ديمقراطية يعتقد الشعب الأمريكي أنها تخدم المبادئ التي يعتزون بها ويحرصون عليها.

ولا ريب أن هناك فريقاً من الناس يقولون إن بلوغ هذا المأرب غير مستطاع. ولكن، عندما يقول رجل مثل جيمس كونانت إن ذلك مستطاع، فكلمته لا ترد، ويجب على الأمة أن تراعي ذلك وتحمل هذا القول على محمل الأمانة.

عندما كان الأستاذ كونانت في شرخ الصبا، كان معترفاً به كواحد من أعاظم كيمويي الأمة. ولقد شغل منصب مدير جامعة هارفارد وهو في الأربعين من سنة. وحمل الأمانة ولم يخدم هارفارد فحسب، وإنما خدم الأمة في كلتا الحربين العالميتين.

ولقد شغل نفسه طوال حياته لا بدراسة التربية الأمريكية والتفقه فيها فحسب، وإنما أيضاً بدراسة التربية المقارنة، وله بحوث مستفيضة في النظم التعليمية في استراليا ونيوزيلندا وبريطانيا وألمانيا وسويسرا.

ولقد حسب بعضهم أن تعيين الدكتور كونانت في مركز من أعلى مراكزنا الدبلوماسية في سنة **١٩٥٣** -هو الفصل الختامي في قصة حياة حافلة بجلائل الأعمال، ولكن الفصل الذي تلاه اعطى القصة اتجاهاً جديداً ومثيراً.

بيد أن الدكتور كونانت عندما فارق منصبه العام الرفيع اختار عامداً أن ينأى عن أضواء الشهرة، ورفض عدداً لا حصر له من الدعوات لإلقاء الأحاديث، ولم يقبل الالتماسات العديدة التي جاءته من المنظمات البارزة لكي يصبح عضواً في مجالس إدارتها. وبقدر الإمكان أعرض عن قبول

مختلف أنواع التكريم والهبات التي تهطل على رجل في مثل مقامه. لقد كان مشغولاً جداً بالجوهر دون المظهر. وكان منهمكاً في الخدمة العامة للنفع العام، ولم يكن لديه وقت يسمح بأن يضيعه في الزبد الذي يذهب جفاء، وهو يكرس وقته وجهده فيما ينفع الناس والذي مكث في الأرض.

ولقد خطط برنامجه ورسم خططه بيد قوية واثقة سريعة لا تعرف الإحجام ولا التردد. وجمع نفرا من الباحثين والعاملين من الطراز الأول. وسرعان ما شق طريقه إلى قلب الميدان يجمع البيانات والإحصاءات.

ولقد فعل كل ذلك قبل أن يحفز ظهور الأقمار الروسية الشعب الأمريكي إلى إنعام النظر من جديد في نظامهم التربوي.

ومثل كل الناس الذين يولون اهتماماً جدياً ومثابراً للتربية الأمريكية، فإن الدكتور كونانت لم يتلمس طريق تعلمه عن هذا الموضوع من الأقمار الروسية، فما كان بوسع الأقمار الروسية أن تعلمه شيئاً.

فقد كان –من قبل– من أشد الناس إلماماً وفقهاً وتمييزاً لأفضل ما في التربية الأمريكية، عالماً بحسناتها، ونصيراً لخير ما فيها.

ولقد أخذ على عاتقه القيام بهذا البحث عيناً بسبب وعيه وفهمه وإحاطته بالمشكلات التي تواجه المدرسة الأمريكية الثانوية، وإيمانه العميق بأن هذه المشكلات قابلة للعلاج والحل.

وعلى خلاف كثير ممن يدلون بدلوهم في هذا الميدان، نجد الدكتور كونانت قليل الانتفاع بالمقارنات بالتربية الروسية. ذلك أن موجة الدعاية والترويج للمدارس السوفيتية أنتجت انطباعات باطلة، ودعاوي زائفة، واستنتاجات حمقاء، أكثر من أي عنصر آخر في المناقشات الجارية للتربية.

على أن التعميمات المتسمة بالفطنة، عن المدارس الروسية يتضاعف عسر فهمها من جراء التحولات والتبدلات الأخيرة في السياسة التربوية السوفيتية، ذلك أن الاتجاه المقبل للتربية الروسية ليس واضحاً. وحتى إذا عرفنا على وجه التحديد إلى أين تسير التربية الروسية ورصدنا وجهتها، فإن هذه المعرفة ستكون محدودة النفع في الحكم على هذا الاتجاه. فمن المستحيل تقويم أي نظام تعليمي معزول عن المجتمع الذي يعكس هذا النظام ويخدمه في آن. والدكتور كونانت فاقه لهذه الحقيقة. ولقد أكد مراراً وتكراراً أن التربية الأمريكية ينبغي أن تضع مآربها وأهدافها نصب عينها، وأن تقوى وسائلها في ضوء تلك الغايات.

والتقرير الوارد في هذا السفر تقرير ميداني واقعي، وهو يعالج حقائق ووقائع. وتوصياته محددة تنصب على الطب لمشكلات معينة.

وسيلقى هذا التقرير اهتماماً خاصاً بصفة رئيسية من أولئك الذين لديهم من الواقعية الكافية ما يحملهم على أن يواجهوا مشكلات التربية في المجتمع الأمريكي كما توجد بشكلها الراهن الآن. فكثير من الجدل الذي يثور حول التربية اليوم يصدر عن أناس ليسوا مهتمين حقاً بمواجهة

المشكلات كما توجد، وإنما يعنون بالتنفيس عما يعتمل في صدورهم من هوى وتعصب، وعن الكيد بعضهم لبعض والتنابز بالهتافات العدائية وصيحات الحرب.

فإذا كان القارئ ينتمي إلى هذه الفئة فلن يجد في هذا الكتاب بغيته. ولكنه إذا كان على استعداد لأن يشمر عن ساعد الجد ويقول: "ما الذي نستطيع أن نفعله على وجه التحديد –غداً– لكي ننهض بمدارسنا؟" فهذا هو كتابه.

وقد يبدو هذا التقرير في بعض مواضعه "محافظاً" من الوجهة التربوية في كونه لا يعلق على التجارب التي تبشر بالخير والنفع المأمول في ميادين مثل التليفزيون التعليمي، وفي كونه لا يتصدى للاتجاهات الجديدة في تعليم الحساب والطبيعة واللغات.

بيد أن الدكتور كونانت كرجل من رجال الطليعة التربوية من التقدميين لا يحتاج إلى دفاع. فلقد أبدى طوال حياته –على مر السنين– اهتماماً حيوياً بالتجريب في المدارس والكليات.

وهذا التقرير يشير إلى التجديدات إشارة عابرة فحسب، لا لشيء إلا لأنها ينبغي أن توضع على محك الزمن ويثبت نفعها.

ولذلك نجد الدكتور كونانت هذا التقرير يركز على تلك التحسينات في المنهج وفي التنظيم المدرسي التي يمكن الأخذ بها بثقة وسداد على يد

أي نظام مدرسي. ولقد شهد العامان الأخيران ضجة كبرى حول ما في مدارسنا من عيوب ومثالب.

ولعل الخصيصة المميزة لما أسهم به الدكتور كونانت في هذا التقرير هي أنه عالج الموضوع علاجاً إيجابياً بناء. فهو يؤكد مراراً وتكراراً أن مدارسنا العادية –المتوسطة– في وسعها أن تصبح مدارس جيدة، وأن مدارسنا الجيدة في وسعها أن تصبح ممتازة –وهو يوضح لنا ذلك بسلسلة من الخطوات يتسنى لأي مواطن ملم بشئون التعليم أن يفقهها.

ومهما يكن شأن هذا التقرير فمن العسير أن يقال إننا نبالغ في توكيد أهميته في هذا الوقت بالذات.فمئات الآلاف من المواطنين في طول البلاد وعرضها مهتمون بأمر مدارسهم، وهم يتساءلون عما ينبغي لهم أن يفعلوه حيالها، ويلتمسون الجواب وينشدون التوجيه.

ولقد زودهم الدكتور كونانت بهذا التوجيه. ولهذا السبب ذاته، فإن فريقاً منا يؤمن بأن الدكتور كونانت بعد حياة طويلة حافلة بأجل الأعمال والخدمات الممتازة للأمة، قد أسدى أجل خدمة أسهم بها في حياته بإعداد هذا التقرير.

ولا يوجد طور أو شكل من أطوار وأشكال حياتنا القومية لا يمكن تحسينه تحسيناً جذرياً عن طريق المزيد من الجهد المبذول من قبل الشعب، وعن طريق التشبث ببلوغ المستويات العليا. وهذا صحيح بالقياس إلى مدارسنا. ففي وسعنا أن نحسنها وننهض بمستواها أيضاً ونبلغ بها مستوى

رفيعاً من الامتياز والتفوق. ونية الدكتور كونانت ومأربه هو أن تمضي المدارس في هذا السبيل تصعيداً على معارج التحسين والنهوض إلى أن تبلغ الذروة. وليس ثمة ريب في أن كل ولي حميم جاد للتربية الأمريكية سيهلل ويكبر لهذه النية.

وإذا كان لي أن أوصى بقراءة سفر وحيد لكل الأمريكيين الذين ينشدون تحسين مدارسهم فإني أوصيهم بقراءة هذا التقرير وأنا مطمئن كل الاطمئنان إلى سلامة تقديري.

جون جاردنر

رئيس مؤسسة كارنيجي بنيويورك

القسم الأول

خصائص التربية الأمريكية

إن أعضاء مجالس التعليم والقائمين على أمر المدارس وإدارة دفتها –الذين يوجه لهم هذا التقرير– عارفون بالفروض الأساسية التي ينطوي عليها النمط الراهن للتربية الأمريكية. وهم يدركون أن وظيفة المدرسة الأمريكية الثانوية وظيفة ناجمة من التطور التاريخي لمدارسنا وكلياتنا وجامعاتنا، وبصفة خاصة، تعكس هذه الوظيفة تغييرات معينة أساسية في كيان مجتمعنا حدثت في أثناء هذا القرن.

بيد أن بعض قراء هذا التقرير، ممن لم تتح لهم فرصة دراسة المدارس الأمريكية العامة، أو درسوها دراسة سطحية، قد لا يكونون على وعي بالسبل التي أفضت بنظم مدارسنا وكلياتنا إلى أن تختلف هذا الاختلاف البين عن تلك النظم القائمة في الأمم الحرة الأخرى.

ومن ثم فإن موجزاً مبسطاً لخصائص التعليم العام الأمريكية بمثابة مقدمة لدراسة قطاع من النمط التربوي –هو المدرسة الثانوية الممولة بالضرائب– هذا الموجز يعتبر استهلالاً لائقاً في محله لمثل هذه الدراسة.

ومن المحقق أن نواحي عديدة من مسرح أحداث التربية الأمريكية تبدو الملاحظ الأجنبي –غريبة وعجيبة لدرجة تجعلها تكاد تكون غير مفهومة.

فأولاً، كلياتنا وجامعاتنا محيرة. فثمة معاهد ومؤسسات كثيرة جداً لها شروط ومتطلبات للالتحاق بها متنوعة جداً، ولها أنماط كثيرة مختلفة من البرامج بحيث إن الزائر الأجنبي يلاقي صعوبة في تحديد تلك المقومات والأجزاء عن جامعة ما، تعني ما يعتبره الوظيفة الحقيقية للجامعة.

فلا يوجد في الجامعات الأوروبية نظير مساو لكلية العلوم العالية أو الراقية الموجودة عندنا، وليس فيها أي إعداد للتعليم العام. فالجامعات الأوروبية بصفة جوهرية مجموعة من الكليات ينصب اهتمامها على تعليم الأعضاء المقبلين للمهن العلمية.

أما التربية العامة أو التثقيف في الفنون العقلية أو الراقية للطبيب أو المحامي أو عالم اللاهوت أو المهندس أو العالم أو الباحث العلمي المتخصص، فهذه تقدمها مدارس ثانوية خاصة يتقرر الالتحاق بها بمقتضى نظام دقيق من الاختيار في سن العاشرة أو الحادية عشرة. والذي يحدث أن نسبة لا تزيد عن عشرين بالمائة من فئة عمر زمني معين هي التي تختار من المدرسة الابتدائية وتنخرط في سلك المدارس المؤدية إلى الجامعة.

ومن ثم نجد نوعاً من تبديد المواهب في ظل النظام الأوروبي.

ولم يقدر أحد كمية الموهبة الكامنة التي تذهب بدداً دون استثمار في ألمانيا وفرنسا وإيطاليا وسويسرا بسبب نظام الاختيار المبكر للطلاب الذين تتاح لهم وحدهم دراسة سابقة تؤهلهم لدخول الجامعة –وهو اختيار غالبا ما يتأثر بالنظام الطبقي للبلاد الأوروبية– فأما الثمانون أو الخمسة والثمانون في المائة الأخرى من الطلاب فيتوقف تعليمهم الرسمي عند سن الرابعة عشرة ويذهبون للعمل.

وطبعاً، يتم اختيار أولئك الذين سينخرطون في سلك التعليم السابق على الجامعة على أساس المقدرة الأكاديمية، ولكن تقاليد الأسرة تلعب دوراً كبيراً. وكثير من الأولاد والبنات من أبناء الفلاحين الذين يلعبون بالمزارع، ومن أبناء الطبقة العاملة، لا يأملون، بل ولا يخطر ببالهم أبدا أن يحاولوا دخول المدرسة المقضية إلى الجامعة.

وفي المدارس الأوروبية المؤهلة لدخول الجامعة يعطي مقرر صارم يمتد إلى ثمان أو تسع سنوات دراسية في اللغات والرياضيات والعلوم والآداب، ويعد الطالب لكي ينجح في امتحان حكومي رسمي يحصل بمقتضاه على شهادة تخوله الالتحاق بإحدى الجامعات.

والذين يرسبون على طول هذا الخط الطويل عدد كبير من الدارسين، وثمة عدد آخر لا يستهان به يسقطون صرعى على جانب الطريق، ولكن أولئك الذين ينجحون ويبلغون نهاية المطاف يختمون هذا الشوط وهم

متقنون للغتين أجنبيتين، وملمون بحساب التفاضل والتكامل والفيزياء والكيمياء على مستوى السنة الثانية من مقررات كلياتنا.

أما أولئك الذين لا ينخرطون في سلك المدارس السابقة على الجامعة، فيما عدا نسبة ضئيلة ممن يدخلون مدرسة متوسطة، فهؤلاء يختمون تعليمهم النظامي "الكامل" في سن الرابعة عشرة.

وكثيراً ما تقع العين على مقارنة بين نسبة الشباب في سن التعليم الجامعي الذين يدرسون في كلية أو جامعة أمريكية وبين نسبة الشباب الألماني أو السويسري أو الفرنسي الملتحقين بالجامعة. صحيح أن حوالي ثلث شبابنا "يذهبون إلى الكلية" وأن حوالي ١٥% أو ٢٠% فقط من البنين والبنات في أي بلد أوروبي طلاب جامعيون. ولكن الغالبية العظمى من الأمريكيين ليسوا طلاباً جامعيين بالمعنى الأوروبي للاصطلاح –أي بمعنى طلبة يعدون أنفسهم لمهنة. وفي الواقع أن نسبة الشباب الذين يعدون أنفسهم لكي يكونوا أطباء ومحامين ومهندسين وعلماء وأساتذة ومعلمين للمواد الأكاديمية تكاد تكون هي نفس النسبة في أمريكا مثلما هي في أوروبا– وهي نسبة مئوية ضئيلة بشكل يبعث على الدهشة، إذ لا تتجاوز ٦% من فئة سن معينة.

ولكي يفهم المرء الكليات والجامعات الأمريكية فعليه أن يكون على وعي بتاريخها، ذلك أن قيام عدد قليل من الكليات الأمريكية (نظام السنوات الأربع) في أثناء الفترة الاستعمارية واستمرار بقاء هذه المعاهد في

أثناء السنوات الأولى للجمهورية الأمريكية– كان له تأثير حاسم على التعليم العالي في هذا البلد. ولعل ما يساوي ذلك في الأهمية هو حركة إنشاء الكليات الزراعية وكليات الفنون التطبيقية التي بدأت منذ حوالي قرن تقريباً.

ولقد نص قانون موريل Morrill Act الذي صدر إبان الحرب الأهلية على نوع جديد من الكليات في كل ولاية وهو النوع المعروف "بكليات الأوقاف" (The Land - Grant Colleges) وسرعان ما أطلقت عليها تلك التسمية.

وبتطور ونمو هذه المعاهد أصبح لتعليم الكليات في الميادين العملية التطبيقية مثل تربية الماشية والفلاحة نفس المكانة الأكاديمية التي يتمتع بها التعليم للمهن المتخصصة.

ولقد بدأ تكاثر ميادين التعليم المهني والنصف مهني والتي شملت قائمة تتراوح من فن المعمار إلى فن صيانة الغابات والحياة البرية... بدأ هذا التكاثر في العقدين الأخيرين من القرن الماضي واستمر في هذا القرن لدرجة أن قائمة الدراسات في عدد كبير من المعاهد اليوم (العامة أو الخاصة) لا تكاد تمت بصلة لنظائرها التي تصدر من جامعة أوروبية.

ولقد كان اتساع ميادين التعليم في القرن التاسع عشر جزءاً من إصلاح تربوي قوي حدث على جانبي الأطلنطي، وكان الهدف الرئيسي من هذا الإصلاح هو الاعتراف بالعلوم الفيزيائية والبيولوجية كمواد موقرة

تدرس بالجامعة. وهنا –فوق هذه القارة– وبسبب التاريخ الخاص للشعب الأمريكي، فإن الحركة تميزت بخصائص معينة كثيرة. فتحديد ما هو "مادة جامعية" أخذ يتسع ويتسع بمرور السنين.

ومع اتساع ميادين دراسة العلوم التطبيقية والمواد العملية على مستوى الجامعة، تغير أيضاً التعليم على مستوى المرحلة الثانوية.

فمنذ مائة عام كان المفروض في المحامي أن يكون ملماً باللاتينية واليونانية بحجة أن التعليم الكلاسيكي كان ضرورياً له كرجل مهني.

وبعد ذلك بنصف قرن كان من الصعب إقامة حجة مقنعة بأن الإعداد المهني التربوي لمهندس كهربي أو خبير زراعي ينبغي أن يتضمن تعليماً في قراءة اللاتينية. ولم يحدث في أي وقت في التاريخ التربوي لهذا البلد أن اعتبر إتقان لغة أجنبية حديثة "دمغة" دالة على امرأة أو رجل ذي ثقافة عالية أو تعليم راق.

على أن تحول تقليد الجامعة الأوروبية فوق هذه القارة موضوع كتب فيه الكثير. بيد أن أثر هذا التبدل على المدرسة الثانوية يبدو أن أمره قد أغفل في بعض الأحايين.

ونظراً لكوني أنفقت كثيراً من الوقت في الحديث مع أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس في عديد من الدول الأوروبية، فقد راعني ما لمست من فروق أساسية في النمط الكلي للتعليم الممول بالضرائب العامة على جانبي الأطلنطي في القارتين الأوروبية والأمريكية.

وبعد أن خبرت بنفسي محاولة تفسير التعليم الأمريكي العام على أسماع الألمان، فإنني على وعي ببعض عجائب نظامنا– وما فيه من شذوذ وغرابة من وجهة نظر أوروبية. ولكني في نفس الوقت وجدت أن المرء في وسعه– بالإشارة إلى بعض الفروق المعينة بين التاريخ الأمريكي والأوروبي– أن يأخذ بيد ألماني، مثلا، إلى فهم أحسن لمدارسنا (وإلى إدراك أحسن، أيضاً لبعض نظمنا السياسية وإن كانت هذه قصة أخرى).

عندما كتب توماس جيفرسون عن المساواة، فمن المؤكد أنه كان يعني المساواة السياسية. ومن الجلي أن المقابلة بين مجتمع جديد بدون ألقاب وراثية وبين مجتمع قديم ذي ارستقراطية، كانت هي الشيء الذي يدور بخلده.

إن غياب ظاهرة غالب ومغلوب وقاهر ومقهور التي تميز النظام الإقطاعي، من تاريخنا، عندما تبرز للأوروبي، فإنها تزوده بمفتاح دليلي لفهم وضعنا الراهن. وكذلك أيضاً مما يعين على هذا الفهم إدراك أهمية حركة الارتياد والكشف تجاه الغرب في القرن التاسع عشر.

فالتخوم –بالمعنى الأمريكي للاصطلاح– لم تكن ذات أي تأثير في تطور ونمو الأمم الأوروبية، في حين أن التخوم الأمريكية قد شكلت مؤسساتنا ونظمنا في الواقع من الأمر. فقد كانت مسئولة –إلى حد كبير– عن توسيع مفهوم المساواة.

فبالنسبة لأمريكي القرن التاسع عشر- أصبحت المساواة- أولاً وقبل كل شيء مساواة في تكافؤ الفرص- نقطة بدء متساوية في الصراع التنافسي.

وهذا الوجه من أوجه المساواة فعل فعل المغناطيس بالنسبة لسكان البلاد الأخرى وجذب أولئك المهاجرين الذين استقروا على هذه القارة والتحموا في مقومات العيش فيها فأخصبوا ثقافتنا وقووا أرومتنا.

ولقد وضعت هذه الموجة من الهجرة على عائق مدارسنا الممولة بالضرائب وظائف تربوية كثيرة ذات طبيعة من نوع خاص.

وهذه الحقيقة موضع إدراك المربين الأوروبيين الذين درسوا تاريخنا التربوي. ولقد نوه لي عدد منهم بنجاح مدارسنا العامة في دمج أطفال شعوب مختلفة متنوعة بهذه الكثرة في بوتقة واحدة.

ومن ثم فإن المساواة أصبحت تعني بالنسبة لعدد كبير من الأمريكيين الجدد، ليس فقط المساواة السياسية وإنما تكافؤ الفرص.وأصبحت تعني أيضاً -وخصوصاً غرب جبال الليجيني- المساواة في مكانة كل عمل شريف سواء بسواء. وكانت الكليات المعروفة بكليات "الأوقاف" رمزاً لهذا النوع من المساواة في المكانة وفي نفس الوقت وسيلة لتحقيق الفكرة.

ولعل أحد المظاهر الأكاديمية لهذا المبدأ هو إحجامنا عن النص صراحة على أن درجة البكالوريوس قد فقدت منذ زمان طويل، أي معنى كدلالة على الإنجاز العلمي، أو كعلامة على إتمام مقرر من التدريب

الأكاديمي الرسمي. فسواء أكان المرء حاصلا على درجة علمية في الهندسة، أم الزراعة، أم التدبير المنزلي، أم التجارة، أم التربية البدنية، أم الآداب، أم العلوم، فمن حقه أن يسمى "خريج كلية".

على أن من المهم أن نتذكر أن المقابلة بين التربية الأمريكية والأوروبية على مستوى الكلية والجامعة ليس أمراً جديداً. ففيما عدا الناحية العددية فإن الفروق بين الاثنتين كانت شاسعة في أول القرن مثلما هي الآن.

وعلى الرغم من أن أربعة في المائة فقط من الشباب الأمريكي كانوا منخرطين في سلك كلية أو جامعة في مطلع هذا القرن إذا قورنوا بنسبة أكثر من خمسة وثلاثين في المائة اليوم، فإن الوضع كان مثار عجب ودهشة الأوروبي مثلما هو اليوم. فقد كان يرى، مثلما لا يزال يرى، حشداً كبيراً من الكليات والجامعات ليست لها مستويات موحدة النسق للالتحاق أو التخرج، حتى في الميادين المهنية، تعطي قائمة وسيعة المدى من المواد العملية التي يستطيع الطالب أن يجعل منها دراسته الأصلية.

وفي نصف القرن المنصرم لم تحدث تغييرات عنيفة في النمط الأساسي للتربية لا في أوروبا ولا في الولايات المتحدة الأمريكية. ولكن النمط الأمريكي تباعد وانحرف أكثر وأكثر عن النمط القائم في الدول الأخرى في ناحيتين بمعنى أن ثمة خصائص فريدة معينة قد تأكدت وزاد الاهتمام بها على نحو لم يسبق له مثيل من قبل.

فالنسبة المئوية للشباب المقيدين بكلية أو جامعة قفزت من ٤ إلى ٣٥٪ وفي نفس الوقت تضاعفت النسبة المئوية للطلاب المقيدين في الصفين الحادي عشر والثاني عشر من المدرسة الثانوية.

وفي سنة ١٩١٠ كان هناك فقط ٣٥٪ من فئة عمر السابعة عشرة بالمدرسة، أما اليوم فإن هذه النسبة تزيد عن ٧٠٪.

وكان في مقدور أي دارس للتربية الأمريكية أن يتنبأ بهذه التغييرات في سنة ١٩٠٠ بكل سهولة، ذلك أنه كان قد شهد فعلا مبلغ قوة ذلك التوأمين من المثل العليا: مبدأ تكافؤ الفرص ومبدأ المساواة في المكانة. ولابد أن تجلى له عندئذ أن الشعب الأمريكي قد آمن بأن المزيد من التربية والتعليم كفيل بتهيئة الوسائل المقضية إلى تحقيق هذين المثلين الأعليين.

ولكن عاملين آخرين أيضاً لعبا دوراً في هذا الصدد.

أولاً: كان هناك الدافع الحافز على التوسع الإنشائي –موجة عارمة ابتغاء كليات أكبر وهيئات طلاب أكبر في الكليات والجامعات. كانت سياسة التوسع منذ خمسين سنة أكثر من مرحب بها.

وثانياً: كان هناك تغير جوهري في الصورة الخاصة بتوظيف الشباب والأعمال والخدمات التي تطلبهم.

ففي مطلع هذا القرن العشرين كان نصف الأولاد والبنات تقريباً الذين هم في سن الخامسة عشرة غير منخرطين في سلك المدرسة، وكان

الكثير منهم يعملون لقاء أجور يتقاضونها.وبعد ثلاثين سنة بلغت نسبة هذه الفئة من المنخرطين في سلك المدرسة ٨٥%.

بيد أن هذا التبدل لم يكن ناجماً عن قوانين الولايات التي رفعت سن ترك المدرسة، وإنما بالأحرى كانت القوانين نتيجة لتغيرات اقتصادية واجتماعية عميقة.

وإذا أردنا البحث الوافي في أصل هذه النقطة البعيدة المدى في مسرح الأحداث الأمريكي فإن ذلك يتطلب صفحات تطول وتطول، لذلك يكفي أن نذكر القارئ بأنه في العقد الثاني من هذا القرن بدأت حملة عنيفة ضد استخدام الأطفال في الأعمال، على مستوى الولايات والمستوى القومي في الوطن برمته.

واليوم –نتيجة للتشريعات لخاصة بالعمل، وكذلك من جراء موقف أصحاب الأعمال والعمال– من الصعب على الأولاد حتى في سن السابعة عشرة أن يحصلوا على أنواع كثيرة من الوظائف.أما في الدول الأوروبية فإن ثلاثة أرباع أو أكثر من الشباب يذهبون إلى العمل في سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة.

ونتيجة للتغيرات الحادثة في الجامعات والكليات في القرن التاسع عشر ومن جراء التبدل الذي حدث في وضع العمل والخدمة منذ الحرب العالمية الأولى، فإن المدرسة الثانوية الأمريكية العامة أصبحت مؤسسة ليس لها نظير مقابل في أي دولة أخرى. وباستثناءات قليلة، معظمها في

المدن الشرقية الكبرى فإن المدرسة الثانوية من المفروض والمتوقع أن تهيئ تعليماً لكل الشباب الذين يعيشون في بلدة أو مدينة أو حي.

ومثل هذه المدرسة الثانوية أصبحت معروفة باسم "المدرسة الجامعة" تمييزاً لها، على خلاف المدارس الثانوية "المتخصصة" التي تزود الطلاب بتعليم مهني أو التي تقبل طلابها على أساس الاختيار ولا تعطي سوى منهج أكاديمي فقط.

أما العوامل المحلية التي حددت وما زالت تحدد بعض ملامح المدرسة الجامعة فسوف نتناولها بالشرح والتحليل فيما بعد في هذا التقرير، وكذلك الحجج المؤيدة والمناهضة للمدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية والمدرسة المهنية المتخصصة.

ثمة آلاف من المدارس الثانوية الجامعة ذات الحجم الكبير تقوم في طول الولايات المتحدة الأمريكية وعرضها. وعلى الرغم من خطورة التعميم بشأن التعليم الأمريكي العام (وهو ما سأتحاشاه بقدر الإمكان في هذا التقرير) فاعتقد أنه من الصحيح القول بأن مدرسة ثانوية تضم كل شباب مجتمع معين وتلائم نفسها لهم هي نموذج يمثل التعليم الأمريكي العام.

وأعتقد أن من السداد القول بأن المدرسة الجامعة تمثل خصائص مجتمعنا، وأنها بالإضافة إلى ذلك قد وجدت بسبب تاريخنا الاقتصادي، وبسبب إخلاصنا وحرصنا على المثل العليا لتكافؤ الفرص والمساواة في المكانة.

وليس ثمة ضرورة للقول بأن الأوروبي يجد أن الوظائف التربوية التي تواجه معلمي ومديري المدرسة الجامعة تكاد تكون فوق مقدور فهمه (ولكن هذه هي الحال أيضاً بالنسبة لبعض الأمريكيين الذين لم يلتحق أطفالهم بمثل تلك المدرسة).

ويكاد يكون في نفس الدرجة من الغموض، مثل الكلية الأمريكية والمدرسة الثانوية الأمريكية، ذلك النظام الخاص في الولايات المتحدة الأمريكية في إدارة وتسيير دفة مدارسنا الممولة بالضرائب العامة.

وعندما يقول المرء لزائر أجنبي إن لدينا عشرات الألوف من مجالس إدارة المدارس المحلية ذات السلطات الواسعة على المدارس الابتدائية والثانوية، فهو عرضة لأن يقول: "ليس هذا نظاماً وإنما فوضى" وردي على هذا القول دائماً هو: "ولكنه فعال ويعمل، ومعظمنا يرضى عنه، وهو يبدو كواحد من الملامح الدائمة لمجتمعنا، شأنه في ذلك شأن معظم نظمنا السياسية". وبعد أن أجهر بهذا القول، وعلى أمل أن أعطيه لمحة عن الأسباب التي أدت إلى تطور هذا النظام ونشوئه ونموه ولماذا، وعلى الرغم مما فيه من أوجه قصور واضحة، فإن له مؤيدين كثيرين.. ينبغي للمرء أن يرجع إلى التاريخ لكي يستوضح جذوره. فمبدأ التبعية المحلية والحكم المحلي واستقلال المجتمع المحلي يمكن إرجاعه إلى تاريخنا في مرحلة الارتياد بدون أية صعوبة.

فالحكم الذاتي لدائرة الكنيسة (الأبرشية) وللمقاطعة في الجنوب واستقلال طوائف كنيسة نيو انجلاند في القرن السابع عشر، والشك في الحكومة المركزية، هذه كلها من بين العوامل التي أسهمت في تشكيل البناء السياسي الراهن لأنظمة مدارسنا في ولايات كثيرة.

ولكي يصف المرء بكل دقة طرائق اختيار أعضاء مجالس التعليم وسلطات هذه المجالس في الولايات المتحدة الأمريكية برمتها، فلابد أن تكون له ذاكرة موسوعية حقا لاستيعاب وسرد التفاصيل. وحيث أن مجالس التعليم، بدون استثناء تقريباً، لها قدر كبير من الحرية في إدارة دفة المدرسة المحلية، لذلك وجهت هذا التقرير في المقام الأول إلى أعضاء مجالس التعليم. وحيث أن اختيار أعضاء مجالس التعليم في كثير من المجتمعات المحلية يتم بالانتخاب، ففي مرجوي أن يكون التقرير موضع اهتمام لجان المواطنين المعنيين بشئون التربية والتعليم العام.ولقد وجهت اهتمامي بصفة رئيسية للمدرسة الثانوية الجامعة.

وأرجو أن تكون الفقرات السابقة قد تولت –جزئياً– الإجابة عن أسئلة أي قارئ يتساءل مثلما فعل بعض أصدقائي منذ عامين، عن السبب في اختياري دراسة المدارس الثانوية وعما أعني باصطلاح المدرسة الثانوية "الجامعة".

وفي يقيني أنني زودت القارئ –على الأقل– بمفتاح دليلي لاعتقادي في أهمية مؤسسة أمريكية تربوية فريدة فذة، وأهمية دعم وتحسين آلاف من مثيلاتها في طول الولايات المتحدة الأمريكية وعرضها.

القسم الثاني

صفة مميزة فريدة المدرسة الثانوية الجامعة

كما يدرك جيداً كل من يهتم اهتماماً مباشراً بالتعليم الثانوي الأمريكي، فإن هناك عدداً من الأنماط المختلفة للمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية.

في كثير من النظم المدرسية، فإن النسق المعمول به هو النسق المعروف بنظام ٦– ٣– ٣، حيث تؤدي مدرسة ثانوية صغرى من ثلاث سنوات دوراً متخللاً وسيطاً بين المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية العالية التي تستمر مرحلتها ثلاث سنوات.وفي النمط القديم نجد مقرر أربع سنوات في مدرسة ثانوية عالية يتبع ثمان سنوات في المدرسة الابتدائية.

ولن أحاول إصدار حكم على المزايا النسبية لكل من نظامي ٦– ٣– ٣، ٨– ٤ أو على بعض التنوعات الأخرى من هذين النمطين الموجودة أيضاً في الولايات المتحدة الأمريكية.ففي بعض المجتمعات المحلية، ولأسباب تاريخية وجغرافية، يبدو أن وجود اثنتين أو أكثر من المدارس الثانوية الصغرى (الإعدادية) التي ترسل طلابها إلى المدرسة الثانوية العالية ذات مقرر الثلاث سنوات– يبدو أن له مزايا واضحة.

وحتى في تلك النظم التي توجد فيها مدرسة ثانوية إعدادية، من المعتاد اعتبار الصفوف من ٩ إلى ١٢ كوحدة قائمة بذاتها من وجهة نظر تنظيم جدول أعمال الطالب الدراسية وإعداد البرامج.

وفي الواقع من الأمر فإنا نجد أن الإجراء الشائع المألوف في مدرسة ثانوية عالية ذات مرحلة الثلاث السنوات هو اعتبار الصف العاشر بمثابة فرقة السنة الثانية من كلية على الرغم من أن هذه المجموعة من الأولاد والبنات لم يدخلوا المدرسة الثانوية المشار إليها إلا لتوهم.

فإذا تركنا جانباً الفروق بين المدرستين الثانويتين ذواتي مرحلة الأربع السنوات والثلاث السنوات، ففي وسعنا بكل ارتياح أن نقسم كل المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى فئتين عامتين.

الفئة الأولى تضم المدارس الثانوية المتخصصة التي توجد في بعض البلاد الكبرى.

والفئة الثانية تضم المدارس الجامعة التي توجد في المجتمعات المحلية من كل الأحجام.

فأما المدرسة الثانوية المتخصصة فتعطي برنامجاً ملائماً لمجموعة خاصة من الطلاب وتتطلب عادة بينة من قبل المتقدمين للالتحاق بها على قدرات معينة لابد وأن تتوافر فيهم. فمثلا توجد مدرسة ثانوية متخصصة في مدينة نيويورك تسمى مدرسة برونكس الثانوية للعلوم، والمدرسة الثانوية المتوسطة في فيلادلفيا التي يشار إلها عادة كمدرسة أكاديمية أو "مدرسة

إعدادية للجامعة"، وكذلك مدرسة اللاتيني ببوسطون (٦ سنوات)، مثالان آخران من المدارس الثانوية المتخصصة التي تتطلب مؤهلات خاصة للالتحاق بها والتي تتميز برامجها بصبغة أكاديمية بحتة.

وأخيراً، فلزام على المرء أن يذكر ضمن المدارس الثانوية المتخصصة، المدارس الثانوية المهنية القائمة في مدن كثيرة على طول ساحل الأطلنطي، وفي عدد قليل من المدن الكبرى في ولايات الوسط الغربي.

على أن هذه المدارس توجد أيضاً في المجتمعات المحلية الصغرى في عدد قليل من الولايات التي قامت فيها سلطات الولاية باستعمال الاعتمادات المالية الفيدرالية المخصصة بموجب قانون سميث –هيوز لسنة ١٩١٧ والتشريعات الملحقة به مثل تشريع جورج– باردن لسنة ١٩٤٦، في إنشاء مدارس مهنية منفصلة.

الحدود المفروضة على مدى جامعية المدرسة الثانوية:

لقد سبق لي أن فسرت المدرسة الثانوية الجامعة على أنها مدرسة ثانوية تلاقي برامجها الحاجات التربوية لكل شباب المجتمع المحلي.وقد يحدث في تلك المدن التي توجد بها مدارس ثانوية متخصصة، وخصوصاً مدارس مهنية، أن بعض الأولاد والبنات المقيمين في الحي الذي تخدمه مدرسة جامعة ينخرطون في سلك المدرسة المتخصصة.

وفي حدود ذلك، وبمقتضى هذه النسبة، فإن نسبة سعة وشمول البرامج في المدرسة الثانوية الجامعة تتحدد. وكذلك، في تلك الولايات التي

نشأت فيها مدارس مهنية منفصلة ومولت، فإن المدرسة الثانوية الجامعة لا تتضمن في برامجها المقررات والخدمات المهنية التي ينفق عليها من الاعتمادات الفيدرالية.

ومن ثم فإن في وسع المرء أن يتحدث عن "مدى جامعية" مدرسة ثانوية جامعة.وكما يشار إليه أكثر من مرة في مضمار هذا التقرير، فإن هناك مدارس ثانوية لا تتحدد جامعيتها ودرجة شمولها بوجود مدرسة ثانوية متخصصة، وإنما بسبب عدم الاهتمام في المجتمع المحلي ببعض أنواع البرامج التي تعلم الطلاب مهارات خاصة ذات فائدة مباشرة عند التخرج.

والمدارس الثانوية التي تتحدد درجة شمولها وسعة برامجها على هذا النحو بسبب طبيعة المجتمع المحلي، توجد بصفة خاصة في مناطق الضواحي وفي الأحياء السكنية ذات الدخول العالية في المدن الكبيرة. ففي هذه المدارس يجد المرء أن الغالبية العظمى من الأولاد والبنات يرغبون في الالتحاق بكلية لمدة أربع سنوات أو جامعة، إلى حد كبير، بسبب طموح ذويهم وإصرارهم على تعليم أبنائهم في الكليات. وفي مثل هذه المدارس فإن المرء يجد أن المقررات الخاصة بكتابة الاختزال، أو إصلاح الآلات، أو الرسم الميكانيكي، أو الصناعات البنائية، إما أنها لا تعطي، وإما أن عدداً قليلاً من الطلاب يختارونها.

محور هذا البحث:

لقد عزمت من أول الأمر على أن أركز انتباهي بصفة رئيسية على المدارس الثانوية ذات النسبة العالية من الشمول والجامعية.ففي هذه المدارس يختم أكثر من نصف الطلاب تعليمهم الموصول (طول الوقت) عند التخرج، ومن ثم فإن هذه المدارس تقدم لطلابها عدداً متنوعاً من البرامج المهنية. وثمة برامج متاحة أيضاً لأصحاب القدرة الأكاديمية العالية. وفي مثل هذه المدارس، فإن من أهداف القائمين بأمرها عادة تنمية روح مدرسية ديموقراطية وغرس الفهم بين الطلاب ذوي القدرات العقلية المختلفة والأهداف المهنية المختلفة.

ولقد قررت أن أركز اهتمامي على الوضع التربوي في الولايات الست والعشرين الواردة في الملحق أ، ولقد قمت بزيارة شخصية لمدرسة أو أكثر في معظم هذه الولايات بحيث بلغت في مجموعها خمساً وخمسين في ثمان عشرة ولاية من الولايات الأكثر سكاناً.

وباستثناء زيارة أو زيارتين ابتغاء دراسة بعض الإجراءات والتدابير الخاصة، فلم تشمل زياراتي المدن الكبرى. وكما ذكرت من قبل فإن المدارس الثانوية في كثير من هذه المدن ليست جامعة بصفة كلية بسبب وجود المدارس المهنية أو المدارس الثانوية الأكاديمية المتخصصة أو كلتيهما معاً.

على أن المدارس الثانوية ذات البرامج المهنية القوية والتي تختم فيها غالبية عظمى من الأولاد والبنات تعليمهم عند التخرج نادرة الوجود في مناطق الضواحي. لذلك لم أزر سوى عدد قليل من مدارس الضواحي، وإن كنت بفضل هيئة الموظفين الذين يعملون معي، قد أحطت علما بكل التفاصيل الدقيقة الخاصة بعدد لا بأس به من هذه المدارس.

ومن أول الأمر أصبحت مقتنعاً بأن المدرسة الثانوية ينبغي أن يتوافر فيها على الأقل فصل واحد للتخرج أو على الأقل مائة من الطلاب لكي تؤدي وظيفتها أداء كافياً وافياً كمدرسة جامعة.

وباستثناءات قليلة، فإن المدارس التي اخترت زيارتها، من ثم كانت مدارس ذات فرقة نهائية للتخرج تضم مائة أو أكثر من الطلاب.

وكانت المدارس تقع -في معظمها- خارج نطاق مناطق العواصم في مدن يتراوح عدد سكانها بين ١٠,٠٠٠، ١٠٠,٠٠٠ (أنظر قائمة المدارس التي تمت زيارتها في الملحق ب).

السؤال الذي يتعين إجابته:

كما بينت في القسم الأول من هذا التقرير، فإن المدرسة الثانوية الجامعة تطور أمريكي من إنجاب هذا القرن. وليس لها نظير، فيما أعلم، في أي دولة أوروبية.فإذا كانت المدرسة الثانوية ذات حجم كاف وتقع في مجتمع محلي لا يتحكم فيه الآباء في الضغط على أولادهم لكي يلتحقوا بالكليات، فإن أولئك الطلاب من البنين والبنات الراغبين في متابعة

التعليم بعد مرحلة المدرسة الثانوية يشكلون أقلية. وهنا ينجم السؤال عما إذا كان مثل هؤلاء الطلاب –لكونهم أقلية– في وسعهم أن يحصلوا على تعليم كاف. أو بعبارة أخرى للمرء أن يسأل هل من الممكن تحت سقف واحد، وتحت نفس الإدارة أن تؤدي مدرسة ما بنجاح ثلاث وظائف في آن واحد، هل في وسع مدرسة ما في نفس الوقت أن تهيئ تربية عامة طيبة لكل طلابها كمواطنين مقبلين لحياة ديموقراطية وأن تهيئ برامج اختيارية للأغلبية لتنمية مهارات نافعة، وأن تعطي تعليماً كافياً وافياً لأولئك الموهوبين القادرين على دراسة المواد الأكاديمية المتقدمة– خصوصاً اللغات الأجنبية والرياضيات المتقدمة؟

إن الجواب عن هذا السؤال– من المحقق له أهمية كبيرة بالقياس إلى مستقبل التربية الأمريكية.فإذا كان الجواب سلباً بكل وضوح، فلا مفر من اصطناع تغيير جوهري في كيان التعليم الثانوي العام الأمريكي، وهذا أمر في محله. فإذا كان الطلاب في منطقة جغرافية معينة، من الذين لديهم المقدرة على الإفادة من دراسة اللغات الأجنبية والرياضيات العليا على مستوى المدرسة الثانوية لا يستطيعون الحصول على تعليم كاف واف في مدرسة ثانوية جامعة؛ إذن في وسع المرء أن يحاج بلزوم إقامة مدارس ثانوية منفصلة لهؤلاء الطلاب كما هي الحال في بعض المدن الكبيرة في ولايات الشرق.هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، إذا كان الجواب بالإيجاب، فإذن ليس ثمة ما يقضي بإحداث تغيير متطرف في النمط الأساسي للتربية الأمريكية.

فإن مشكلة حماية مصلحة ما يسمى بالأقلية في معهد ما، تنجم ليس فقط بالقياس إلى الطلاب القادرين على متابعة الدراسة الأكاديمية، ولكنها تنجم أيضاً في مدارس كثيرة بالقياس إلى تعليم أولئك الطلاب الراغبين في إحراز تقدم في تعلم حرفة متخصصة في أثناء سنوات التعليم الثانوي.

فمنذ جيل أو أكثر مضى، في بعض الولايات، قرر أولئك الذين كانوا يلحون في طلب التوسع في التعليم المهني بمعونة الاعتمادات المالية الفيدرالية، أن من المستحيل إنصاف حاجات الطلاب الراغبين في تعليم مهني في نطاق المدرسة الثانوية العامة.

ولقد أصر القائمون على أمر الاعتمادات المخصصة للتعليم المهني في هذه الولايات على إقامة مدارس مهنية منفصلة، أو على الأقل كانوا فاترين في تحمسهم للبرامج المهنية في المدرسة الثانوية الجامعة.

ولعلمي بهذا الوضع، فقد كنت مشغوفاً باكتشاف، ليس فقط، هل مصالح الأقلية ذوي القدرة الأكاديمية تلقى كل حماية ورعاية في المدرسة الثانوية الجامعة؟ ولكن أيضاً هل من الممكن لمثل هذه المدرسة أن تهيئ برنامجاً سديداً مرضياً لتنمية بعض المهارات المهنية المعينة عن طريق

التدريب المهني العملي إذا سمحت الولاية باستعمال الاعتمادات المالية الفيدرالية في المدرسة الثانوية الجامعة؟

كلمة تحذير:

من الهام التنويه بأن هذا التقرير ليس في أي معنى من المعاني دراسة استقصائية شاملة للمدرسة الثانوية الجامعة. فهذه الدراسة لم تحاول الإجابة عن أسئلة مثل: "إلى أي حد تعتبر المدرسة الثانوية الأمريكية النمطية مرضية؟".

وفي الواقع من الأمر، أنا مقتنع الآن بأن من المستحيل الحصول على معلومات يتسنى للمرء أن يعمم بمقتضاها عن نجاح أو فشل المدرسة الثانوية الأمريكية بالقياس إلى تربية أية جماعة من الأطفال.فهناك مدارس ثانوية كثيرة جداً ذات أنماط مختلفة كثيرة جداً، وأكبر الظن أنه لا سبيل إلى اصطناع وسيلة يمكن بها تحديد عينة نموذجية ذات مغزى تشتق من الـ ٢١,٠٠٠ مدرسة ثانوية عامة المنبثة في طول البلاد وعرضها.

وما لم يتسن اصطناع سبيل لنوع من التصنيف المحقق علمياً والذي يمكن التعويل عليه، أو تكون للمرء مصادر وموارد كبيرة، فمن المستحيل، حتى ولا إصدار حكم على آلاف المدارس الثانوية ذات الحجم الكافي في الولايات الست والعشرين المتضمنة في هذا البحث. بيد أنه، كما سيتجلى -من هذا التقرير- من الممكن إصدار أحكام صحيحة عن التعليم الثانوي الأمريكي، ولكن فقط عن مدرسة مدرسة.

فحص للمدارس الثانوية الجامعة في ثمان عشرة ولاية:

لا جناح على أن أكرر القول بأن الأهداف الرئيسية الثلاثة للمدرسة الثانوية الجامعة هي:

١- تهيئة نوع من التربية العامة لكل مواطني لمستقبل.

٢- تهيئة برامج اختيارية جيدة لأولئك الذين يرغبون في الإفادة من مهاراتهم المحصلة مباشرة عند التخرج.

٣- تهيئة برامج طيبة لأولئك الذين تتوقف مهنهم على تعليمهم اللاحق في كلية أو جامعة، فإذا تسنى للمرء أن يجد مدرسة ثانوية جامعة واحدة في الولايات المتحدة الأمريكية تتحقق فيها هذه المآرب الثلاثة طبق المرام على نحو كاف واف بدرجة عالية، فإن مثل تلك المدرسة يمكن أن تؤخذ كنموذج أو نمط.

وبالإضافة إلى ذلك، فما لم تكن هناك ملامح محلية مواتية بصفة خاصة مكنت مثل تلك المدرسة من بلوغ هذه المآرب الثلاثة، فإن الخصائص الموجودة يمكن تنميتها وتطبيقها في كل المدارس الأخرى ذات الحجم الكافي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وحيث أن الفروق الإقليمية والفروق الخاصة بكل ولاية على حدة تلعب فعلاً دوراً ما في هذه الأمة الشاسعة المترامية الأطراف، لذلك قررت أن أحاول تعيين المدارس الثانوية الجامعة المرضية في الأجزاء المختلفة من

الوطن وابتغاء هذه الغاية، استقصيت عن طريق المصادر المتعددة عن المدارس الثانوية الجامعة الواقعة خارج نطاق مناطق العواصم والتي لها سمعة طيبة كمدارس تؤدي وظيفة طيبة في توفير تعليم وتربية الطلاب ذوي الميول والقدرات المهنية الواسعة المدى. واشترطت عيناً أنه ينبغي أن تكون هذه المدارس ذات طبيعة من نوع خاص بحيث إن أقل من نصف الأولاد والبنات المنخرطين في سلكها هم الذين سيواصلون التعليم بالكلية وأن يكون توزيع المقدرة الأكاديمية مطابقاً بالتقريب للمعيار القومي (متوسط الذكاء ١٠٠– ١٠٥).

ولقد تم اختيار ما لا يزيد على ثلاثة أو أربعة في كل ولاية من قائمة تشمل عشرات وعشرات. ولابد أنه كان هناك عدد كبير من المدارس الأحسن في كل جزء من أجزاء الوطن، لأن زياراتنا كانت محدودة، جزئياً، بتدابير السفر وإجراءاته. وكان يصحبني في الزيارات واحد أو اثنان من أعضاء هيئة الموظفين الذين كانوا يعملون تحت إشرافي.

وقبل الزيارة نحيط مدير التعليم والناظر كتابة بموجز للمنهاج الذي نرغب في السير عليه، وكانت الإجابات عن رسائلنا تتضمن قدراً معيناً من المعلومات الإحصائية عن المدرسة.

وفي كل مدرسة على حدة، بالإضافة إلى المناقشة مع مدير التعليم والناظر، كنا نقابل معلمي كل مادة من المواد الأكاديمية ونعقد معهم حلقة اجتماع في جماعات صغيرة لمدة خمس عشرة إلى عشرين دقيقة، وكنا عادة

نزور فصلا أو أكثر من فصول الدراسة (خصوصاً في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية) وكنا نتحدث بإسهاب مع الأعضاء البارزين من هيئة التوجيه بالمدرسة، ولقد قمنا بزيارة "ورش" التدريب المهني، وأخيراً كنا نلتقي بحوالي عشرين من قادة الطلاب بالمدرسة.

وكلما تيسر لنا ذلك، كنا نعقد مؤتمراً مع واحد أو أكثر من أعضاء مجلس التعليم. وكقاعدة، كانت الاجتماعات والمقابلات مع المعلمين والطلاب تدار، بحيث لا يحضرها الإداريون، وكانت المناقشات تتسم بطابع الصراحة التامة، وكانت الإجابات عن الأسئلة التي طرحناها معينة لنا جداً في بحثنا.

وفي يقيني أنني حصلت على بصيرة كبيرة في النفاذ إلى لب المدرسة بحديثنا مع قادة الطلاب.

ولدهشتي إلى حد ما، وجدت بدون استثناء تقريباً، أن أولئك الطلاب المنتخبين في مجلس الكلية أو كضباط للفصول كانوا من الفئة ذات القدرة الأكاديمية العالية الذين كانوا يعدون أنفسهم لمواصلة التعليم بالكليات.تلك كانت الحالة في كل من تلك المدارس، وإن كان على القارئ أن يتذكر أن هذه الفئة الميممة شطر الكليات كانت دائماً تشكل أقلية.

معايير تقويم مدرسة ثانوية جامعة

بعد زيارة عدد من المدارس بمساعدة هيئة الموظفين الذين يعملون تحت إشرافي، أعددت قائمة تجريبية بالمعايير التي يمكن الإفادة منها في

إصدار حكم على ما إذا كانت مدرسة معينة تؤدي بنجاح وكفاية الوظائف الثلاث الرئيسية لمدرسة ثانوية جامعة أم لا.

وبالإضافة إلى ذلك ذكرت ملامح عديدة للتنظيم المدرسي يعتبر وجودها أو غيابها هاماً عندي. وعلى هذا فقد أعددت قائمة تجريبية ووضعت تحت التفحص والتقصي على يد عدد من مديري المدارس العامة ذوي الخبرة الذين اقترحوا اقتراحات معينة لتحسينها.

وبصورتها النهائية كما اتفق عليها، فإن القائمة أصبحت كالآتي، وفي كل تقاريري حاولت الإجابة بلا أو نعم عن الأسئلة المتضمنة في النقاط المبينة فيما يأتي:

قائمة مراجعة للمساعدة في تقويم مدرسة ثانوية جامعة

(أ) كفاية التعليم العام للجميع بموجب:

١- مقررات في الإنجليزية والأدب الأمريكي والإنشاء.

٢- الدراسات الاجتماعية التي تشمل التاريخ الأمريكي.

٣- تقسيم مجموعات الفصول وفقاً للقدرات في المقررات الإجبارية.

ب) كفاية البرنامج الاختياري غير الأكاديمي بموجب:

٤- البرامج المهنية للبنين والبرامج التجارية للبنات.

٥- الفرص المتاحة للخبرة العملية تحت الإشراف الدقيق.

٦- برامج خاصة لفئة البطيء القراءة جداً.

(ت) تدابير خاصة للطلاب الموهوبين أكاديمياً:

٧- برامج خاصة لاستحثاث ذوي المواهب الممتاز.

٨- تدريب خاص لتنمية مهارات القراءة.

٩- دراسات صيفية يستطيع الطلاب القادرون الإفادة منها.

١٠- برامج تراعي الفروق الفردية (غياب الطرق والبرامج اليابسة).

١١- اليوم المدرسي المقسم إلى سبع فترات تعليمية أو أكثر.

(ث) ملامح أخر:

١٢- كفاية الخدمة التوجيهية.

١٣- الروح المعنوية للطلاب.

١٤- أسر الفصول المنظمة جيداً.

١٥- نجاح المدرسة في تنمية وإشاعة التفاهم بين فئات الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية المختلفة اختلافاً بيناً والأهداف المهنية المتفاوتة (التفاعل الاجتماعي الفعال بين الطلاب).

ويمكن الرجوع إلى مزيد من التفاصيل عن طرائقي في الحكم على هذه النقاط الخمس عشرة في الملحق (ت).

وبالإضافة إلى محاولة تقويم كل مدرسة بالقياس إلى الخمس عشرة نقطة المذكورة، فقد عنيت بتعليم الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية.

ولقد ألقت المناقشات، مع معلمي هذه المواد وزيارات الفصول وتعليقات الطلاب، ضوءاً على كفاية المقررات، وكثيراً ما كانت تلقى الضوء على فعالية تعليمها. ولقد اتضح مما قاله المعلمون أن نسبة ضئيلة فقط من البنين والبنات في المدرسة موضوع البحث هم الذين كانوا قادرين على الدراسة الفعالة المجزية برنامج واسع من الرياضيات المتقدمة والعلوم واللغات الأجنبية. وأنا أشير إلى هؤلاء الطلاب بعبارة "الموهوبين أكاديمياً".

وفي المدرسة التي يتطابق فيها توزيع الموهبة الأكاديمية بالتقريب مع المعيار القومي، فإن ١٥ إلى ٢٠ في المائة فقط من مجموع الطلاب في الصف التاسع هم الذين كانوا ضمن تلك الفئة.

وكان من الواضح أنه في المدارس المزودة بعدد كاف من أخصائي التوجيه، فإنه من الميسور عادة تمييز واكتشاف الغالبية العظمى من الطلاب النجباء على الأقل في نهاية الصف الثامن على أساس اختبارات القدرات المتنوعة، وسجلات العمل في الفرق السابقة وتقارير المعلمين وتقويمهم.

وليس ثمة شك في أن هناك فئة في العشرة أو الخمسة عشرة في المائة التالية ممن لديهم القدرة على الدراسة الفعالة المجزية للغات الأجنبية والرياضيات، ولكن عدد من يجدون صعوبة حقيقية في دراسة اللغات

الأجنبية أو الرياضيات يبدو أنه يزداد كلما قلت القدرة التحصيلية الدراسية العامة. ولما ناقشت المعلمين والموجهين في عمل الطلاب الأكثر مقدرة ازددت شغفاً واهتماماً ببرامج الموهوبين أكاديمياً.

ولكن لم يكن من الممكن في أية مدرسة من المدارس التي زرتها، للناظر أو لخبير الوجيه، أن يجيب في ثقة وتوكيد عن السؤال الآتي:

هل كل الطلاب القادرين (وليكن مثلا الخمسة عشر أو العشرين الذين هم في القمة) في هذه المدرسة الثانوية يختارون مقرر رياضيات الصف الثاني عشر (غالباً حساب المثلثات) ومقرر العلوم الذي يعطي عادة في الصف الثاني عشر؟

إن أسئلة من هذا الطراز، ومن التي يمكن أن تسأل أيضاً، بالقياس إلى برنامج اللغة الأجنبية، لا يمكن الإجابة عنها إلى بصفة عامة ترتكز على رأي يصل إليه الموجهون ومديرو المدارس والمعلمون.

بيد أن المعلومات المستقاة التي من هذا النوع ذات أهمية عظمى بدون شك في الحكم على المدرسة موضوع البحث، فمن الميسور جداً أن يحدث أن البرامج المهنية المقضية إلى تنمية المهارات الرائجة في سوق الوظائف عند التخرج تكون لها من الجاذبية ما يحمل الطلاب ذوي المقدرة الأكاديمية العالية على اختيارها والمضي فيها بدافع هذا الحافز.

أو، حتى إذا لم تكن هذه البرامج جذابة، فقد يكون الواقع من الأمر أن الطالب النجيب ولكن الكسول (أو الطالبة) يرتكز انتباهه واهتمامه

على المواد التي لا تتطلب أداء واجبات وأعمال بالبيت مثل الفن والموسيقى أو النسخ على الآلة الكاتبة أو "الورشة" بدلا من اختيار برنامج أكاديمي عويص.

ونظراً لكوني لم يتيسر لي على الحصول عن طريق زياراتي، ولو على إجابة تقريبية عن الأسئلة الخاصة ببرامج الطلاب الأكثر نجابة، فقد قررت أن أسأل نظار الاثنتين والعشرين المدرسة عما إذا كان في وسعهم أن يمدوني بما أسميته "قائمة الجرد الأكاديمية".

وأود أن أسجل اعترافي بالجميل والدين لأولئك الذين عاونوا في تزويدي بهذه المعلومات، والذين بذلوا في ذلك جهداً مرهقاً ما في ذلك أدنى ريب. وكانت بغيتي هي الحصول على قائمة يعدونها تتضمن الطلاب الذين تخرجوا في سنة ١٩٥٧ والذين كانت قدراتهم الأكاديمية تؤهلهم لأن يتبوؤوا الربع الأعلى من فرقتهم قبل الصف التاسع.

ولقد اقترحت أن يكون أساس الاختيار هو اختبار قدرات أكاديمي أو سلسلة من الاختبارات. وطلبت دراسات الأربع السنوات بأكملها لكل من هؤلاء الطلاب الذين تضمنتهم القائمة، مع حذف اسم الطالب، طبعاً، مع بيان إذا ما كان الطالب ولداً أو بنتاً.

ومن هذه البرامج، كان في إمكاني، من ثم، الإجابة عن عدد متنوع من الأسئلة فيما يتعلق بالمقررات التي يختارها أولئك الذين كانوا أكثر الطلاب مقدرة من وجهة نظر المضي في المواد الأكاديمية.

وإبان تحليلي للمعلومات التي زودتني بها المدارس قررت تلخيص برامج الخمسة عشر في المائة من أصحاب المقدرة الأكاديمية الأعلى على أساس قومي شامل تقيسه درجات الاختبارات التي تعطيها لنا المدرسة، وبهذا تتوافر لي بيانات عن برامج الموهوبين أكاديمياً.

وكان من الجلي أن برامج البنين والبنات ينبغي أن تعالج كلا على حدة، حيث كان هناك اختلاف بين في معظم المدارس بين البرامج التي يختارها البنون والبرامج التي تختارها البنات.

النتائج الرئيسية التي انتهى إليها بحثي

إن السؤال الذي سعيت إلى إجابته في مطلع هذا التقرير، يمكنني الآن أن أجيب عنه بالإيجاب. لقد وجدت ثمان مدارس، تعتبر، في رأيي، أنها تحقق بشكل مرض الأهداف الأساسية الثلاثة للمدرسة الثانوية الجامعة. فهذه المدارس تعطي تعليماً كافياً وافياً في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية كجزء من التربية العامة المقررة إجبارياً على جميع الطلاب.

وهذه المدارس تعطي برامج غير أكاديمية ذات قيمة هامة يختارها عدد كبير لا يستهان به من الطلاب.

وفي هذه المدارس نفسها دلت قائمة الجرد الأكاديمي على أن أكثر من نصف الأولاد الموهوبين أكاديمياً درسوا على الأقل سبع سنوات في الرياضيات والعلوم، وكذلك سبع سنوات في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية.

وهذه الحقيقة لا تخلو من أهمية وطرافة، بالنظر إلى الاهتمام الحديث المركز على الرياضيات والعلوم (وسأتناول فيما بعد "كيف" تعليم هذه البرامج في بضع صفحات).

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فلم تكن هناك مدرسة واحدة وجد فيها أن الغالبية العظمى من البنات الموهوبات أكاديمياً قد درسن عدداً من السنوات يبلغ سبعاً في الرياضيات والعلوم.

أما الوضع فيما يتعلق بدراسة اللغات الأجنبية في هذه المدارس الثمان فقد كان، في معظم الحالات، وضعاً لا يبشر بخير. ففي مدرستين فقط وجد أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً هم الذين درسوا اللغة الأجنبية لمدة تبلغ ثلاث سنوات. وفي معظم المدارس، حتى ذلك النفر القليل من الذين اختاروا دراسة اللغات الأجنبية لمدة ثلاث أو أربع سنوات كانوا يقنعون بدراسة عامين في لغة واحدة ودراسة عام أو عامين في لغة أخرى.

على أن قائمة الجرد الأكاديمي دلت على صورة أحسن نوعاً ما بالقياس إلى البنات الموهوبات أكاديمياً. ففي خمس مدارس وجد أن الغالبية العظمى من هؤلاء البنات قد درسن لغة أجنبية لمدة ثلاث سنوات أو أكثر.

وبشيء قليل من الحساب يتضح أنه في تلك المدارس التي درست فيها غالبية عظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً سبع سنوات في الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وكذلك ثلاث سنوات في اللغات الأجنبية، وسبع

سنوات في الرياضيات والعلوم، يوجد مجموع كلي من سبعة عشر مقرراً أكاديمياً ذات أعمال منزلية قد أخذت في أربع سنوات.

وقد كانت هذه هي الحال في مدرسة واحدة فقط من المدارس الثمان بالنسبة للأولاد الموهوبين أكاديمياً، أما بالنسبة للبنات فلم تكن هذه هي الحال في أية مدرسة. وفي كل المدارس التي زرتها، باستثناء عدد قليل منها، فإن الغالبية العظمى من البنين والبنات النجباء كانوا يبذلون جهداً كافياً أو يعملون بجد واف. ثم إن الدراسات الأكاديمية لم تكن واسعة المدى من حيث كفاية شمولها.

وكلا هذين النقصين في الغالبية العظمى من المدارس التي أمدتني ببيانات عنها، يمكن تلافيهما بسهولة بنقل مركز ثقل الاهتمام من جانب أولئك القائمين على أمرها.

وليس ثمة ريب في أن التحسين خليق بأن يحدث أوتوماتيكياً تقريباً في معظم المدارس إذا فرض مقرر إجباري قوامه سبع سنوات في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية. وإذا أعطى بدلا من مقرر عامين في لغة أجنبية برنامج موصول من أربع سنوات في لغة أجنبية واحدة على الأقل، بشرط أن يؤكد الموجهون أهمية دراسة اللغة الأجنبية بالنسبة للأولاد الموهوبين أكاديمياً وأهمية دراسة الرياضيات والعلوم بالنسبة للبنات الموهوبات أكاديمياً.

والجدول (١) المبين يلخص النتائج التي انتهيت إليها بشأن كل مدرسة من المدارس الاثنتين والعشرين التي زرتها والتي حصلنا منها على قائمة جرد أكاديمية.

وهذه النتائج مؤسسة على معيار تقويم المدرسة الثانوية الجامعة الذي سبق لي تفصيله، وكذلك على قائمة الجرد الأكاديمي.

وثمة وصف تفصيلي للمعايير المطابقة لكل تقويم على حدة في الجدول رقم (١) موجود في الملحق (ت)، بالإضافة إلى جدولين بهما مزيد من البيانات المستقاة من قوائم الجرد الأكاديمية لهذه المدارس موضحة في الملحق (ث).

أما المدارس الثمان التي سبقت الإشارة إليها، والتي أعتقد أنها تعطي تعليماً عاماً كافياً وافياً (المعيار ١، ٢، ١٦ب، ١٧ب) في الجدول (١)، والتي تعطي مواد اختيارية غير أكاديمية كافية وافية (معيار ٤)، والتي سبق أن درست فيها أغلبية من الأولاد الموهوبين أكاديمياً في فرقة سنة ١٩٥٧ سبع سنوات في الرياضيات والعلوم (١٦ أ)، فهي المدارس أ، ث، ح، د، ر، ش، ص، ط.

وفي كل هذه المدارس الثمان –باستثناء اثنتين فقط– وجدت برامج خبرات عملية هامة (معيار ٥) ووجدت في أربع منها تدابير خاصة للقارئ البطيء (معيار ٦).

ونصف عدد هذه المدارس يستعمل طريقة تقسيم الفصول إلى جماعات على أساس القدرات (معيار٣). ونفس هذا العدد (ولكن ليس نفس كل المدارس) لديه مناهج خاصة لاستحثاث ذوي المواهب العالية (معيار ٧).

وكلها باستثناء واحدة فقط لم تكن فيها خطة دراسية محددة ذات بداية ونهاية لا سبيل إلى تجاوزها، ولم تكن هناك برامج ذات عنوان مميز بعلامة دامغة، بل على العكس، فإن برامج الطلاب ودراساتهم كانت على أساس استفرادي يراعي الفروق الفردية لكل طالب على حدة (المعيار ١٠). أما التوجيه (المعيار ١٢) في خمس من المدارس الثمان فقد وجدته مرضياً.

والدراسات الصيفية (المعيار ٩) للقادرين من الطلاب، وكذلك للمتخلفين على السواء، فقد كانت ناجحة في ثلاث من هذه المدارس. ولقد وجدت برامج قراءة ارتقائية موصولة (المعيار ٨) في ثلاث فقط من هذه المدارس الثمان.

الجدول (١) رسم بياني لموجز المدارس

المدرسة Ⓧ	أ	ب	ت	ث	ج
حجم فصل التخرج	٩٥	٣٧٣	٧٦٠	٤٠٧	٢٧٣
موجز المدرسة كفاية التعليم العام للجميع كما يحكم عليه بالمعايير الآتية:					
١- التعليم الكافي في الإنشاء الإنجليزي.	×	×		×	×
٢- التعليم الكافي في المواد الاجتماعية	×			×	×
٣- في المواد الإجبارية يقسم الطلاب إلى مجموعات حسب القدرة	×	×	×	×	×
كفاية البرنامج الاختياري غير الأكاديمي كما يحكم عليه بالمعايير الآتية					
٤- برامج اختيارية غير أكاديمية وافية	×		×	×	
٥- فرص كافية لخبرة عملية تحت إشراف كاف	×		×	×	
٦- برامج خاصة للمتخلفين في القراءة	×		×	×	×
تدابير خاصة للطالب الموهوب أكاديمياً					
٧- برامج خاصة لاستحثاث ذوي المواهب العالية		×	×	×	×
٨- تعليم خاص في تنمية مهارات القراءة	×			×	
٩- دراسة منتظمة				×	
١٠- برامج مفردة	×	×		×	×
١١- يوم دراسي مقسم إلى سبع حصص تعليمية أو أكثر	×	×	×	×	×
ملامح أخرى					
١٢- برنامج توجيه	×	×	×	×	×
١٣- روح معنوية طيبة لدى الطلاب	×	×	×	×	×

١٤- أسر فصول جيدة التنظيم		×			
١٥- تفاعل اجتماعي فعال بين الطلاب		×		×	×
قائمة الجرد الأكاديمي ١٦- أغلبية عظمى من الطلاب الموهوبين أكاديمياً في سنوات دراستهم الثانوية الأربعة درسوا على الأقل:					
أ- سبع سنوات من الحساب والعلوم	×	×	×	×	×
ب- سبع سنوات من اللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية	×	×	×	×	
ت- ثلاث سنوات من اللغات الأجنبية	×	×	×		×
ث- سبعة عشر مواد أكاديمية كاملة	×	×	×	×	×
١٧- أغلبية عظمى من البنات الموهوبات أكاديمياً في سنوات دراستهن الثانوية الأربعة درسن على الأقل					
أ- سبع سنوات من الحساب والعلوم	×		×	×	
ب- سبع سنوات من اللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية	×	×	×	×	×
ت- ثلاث سنوات من اللغات الأجنبية	×	×	×		×
ث- سبعة عشر مواد أكاديمية كاملة					×

Ⓧ هذه المدارس الاثنتان والعشرون تقع في الشرق والوسط الغربي والغرب الجنوبي والغرب الأقصى من الولايات المتحدة الأمريكية.

علامة (×) تدلت على تحقيق المعيار

ح ٥٩٦	خ ١٧٥	د ٤٤٣	ذ ٤٢٢	ر ٣٥٠	ز ٣٧٨	س ٤٠٠	ش ٣١٢	ص ٥٥٠	ض ٧٣	ط ١٠٠	ظ ٣١٢	ع ٤٤٠	غ ٣١٠	ف ٥٠٢	ق ٣٩٠	ك ٧٩٧
×		×	×	×			×	×		×	×		×			
×	×	×	×	×	×		×	×		×			×	×	×	
×			×		×		×				×		×	×	×	×
×	×	×	×	×		×	×	×	×	×		×		×	×	×
×		×	×			×	×			×					×	
×			×		×	×	×				×		×			×
×	×	×	×		×	×	×		×					×	×	×
			×	×	×				×					×		×
				×		×		×				×				×
×	×	×	×	×	×			×	×	×		×	×		×	×
×	×		×	×					×							
	×		×	×	×	×	×		×	×		×	×	×		×
×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		×	×		×
	×	×		×	×	×	×				×					
	×	×	×	×	×	×		×	×	×	×		×			
×	×	×	×	×	×	×	×	×		×	×	×		×		
×	×	×		×	×	×	×	×	×	×	×		×		×	
	×	×							×			×				
×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×			×
×				×		×	×					×	×			

المدرستان ض ع ط مدرستان ثانويتان ريفيتان موحدتان وبهما برامج تجارية وصناعية محدودة ولكن بهما برامج زراعية قوية.

وفي كل المدارس الثمان التي تطابقت مع معيار الكفاية في نقاط التعليم العام، وفي البرامج الاختيارية غير الأكاديمية وفي وجود البرامج الرياضية والعلمية للغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً، حكمت على الروح المعنوية للطلاب بأنها عالية (المعيار ١٣). وفي خمس من هذه

المدارس بدا أن هناك تفاعلاً هاماً له دلالته بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة وبين الأهداف المهنية (المعيار ١٥). وفي ثلاث من المدارس وجد أن لديها نظام أسر الفصول من النوع المنظم جيداً (المعيار ١٤). ولقد راقني نجاح أسرة الفصل في إقرار روح الفهم بين الطلاب ذوي الأهداف المهنية المختلفة.

وليس ثمة ريب في أن واحداً من أهم أغراض المدرسة الجامعة الجيدة هو تنمية الروح الديمقراطية، وثمة أربع من المدارس كانت تنظم على أساس سبع حصص أو أكثر في اليوم (المعيار ١١).

ويمك إدراك أهمية اليوم الدراسي المقسم إلى سبع أو ثمان حصص بالقياس إلى اختيار الفن والموسيقى من قبل الموهوبين أكاديمياً بفحص الملحق ث الذي تناولنا فيه النتائج بمزيد من التفصيل.

فإذا كانت المدرسة منظمة على أساس يوم دراسي مقسم إلى حصص كافية في اليوم الواحد، فليس ثمة صعوبة في جعل برامج الموهوبين أكاديمياً تتضمن ما يبلغ مقداره أربع سنوات في الفن والموسيقى وغيرهما من المواد الاختيارية، وكذلك خمس مواد من التي تتطلب أداء واجبات منزلية في كل سنة من السنوات الأربع (أي عشرين مادة أكاديمية ذات واجب منزلي).

وسوف نلاحظ من المعيار ١٦ ث، الجدول ١، أنه في مجموع يبلغ تسع مدارس فإن برامج أغلبية الأولاد الموهوبين تضمنت على الأقل سبع عشرة مادة أكاديمية ذات واجب منزلي، بل وجد فعلا في اثنتين منها أن

الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين قد درست على الأقل ثمان عشرة مادة دراسية في أربع سنوات (البيانات موجودة في الملحق ث).

ومع ذلك، وبسبب أنه في ست من هذه المدارس التسع عرضت لي بعض الأسئلة بشأن كفاية إما البرامج العامة وإما البرامج المهنية، فلم أضعها ضمن مجموعة المدارس التي اعتبرت مرضية بالقياس إلى معايير التقويم الثلاثة المذكورة آنفاً.

فإذا نحى المرء جانباً هذين التقويمين -وهو لاشك ليس سوى إجراء تقريبي لحكم يستند إلى أساس وطيد- فإن الصورة بالقياس إلى قائمة الجرد الأكاديمي تبدو مختلفة تماماً.

فليس في ثلاث -بل في ثمان من الاثنتين والعشرين المدرسة- وجد أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً يدرسون سبع عشرة مادة دراسية ذات واجب منزلي، بما في ذلك سبع سنوات من الرياضيات والعلوم.

وعلى الرغم من ذلك، فإن لحظة من التأمل كفيلة بتوضيح أن هذا الاختلاف ليس له أهمية بالنسبة للتقويم العام الشامل للمدارس الثانوية للولايات المتحدة الأمريكية، ذلك أن اختياري لعينات المدارس كان أبعد ما يكون عن العشوائية أولا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن العينة صغيرة جداً بحيث لا تسمح للمرء بأن يفترض بأن أي نسبة بيانية من ضعيف إلى مرض فيما يتعلق بالمدارس الموجودة في هذه المجموعة، تنطبق

ولو بالتقريب على آلاف المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. فالطريقة الوحيدة للحصول على إحصاءات ذات مغزي بالنسبة لبرامج الأولاد الموهوبين أكاديمياً هو بعمل دراسة تفصيلية مدروسة على حدة مثل تلك الدراسة التي قامت بها ولاية ميلاند والتي يمكن الرجوع إليها في الملحق ج.

ثمة حقيقة واحدة أسفرت عنها دراسة قوائم الجرد الأكاديمي للاثنتين والعشرين المدرسة، كما هو ملخص في المعيارين ١٦، ١٧ في الجدول رقم١ والذي تناولناه بمزيد من التفصيل في الملحق ث. هذه الحقيقة هي البون الشاسع بين المدارس التي كلها تتمتع بسمعة طيبة.

والخطوط البيانية الواردة توضح هذا الاختلاف، ففي المدرستين ت، ث، نجد أن غالبية عظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً درسوا على الأقل سبعة عشر مقرراً دراسياً من النوع الذي يتطلب واجبات منزلية. وفي المدرسة ث نجد أن غالبية عظمى كبيرة درست ثمانية عشر مقرراً دراسياً. في حين أننا نجد في المدرسة ك، إذ أن الحال لم يكن كذلك وأن اللغة الإنجليزية في كلتا المدرستين قد أهملها الطلاب.

ثمة مسألة واحدة أحب أن أسجلها، هي الدرجة التي وجدت عليها أن البرامج الاختيارية غير الأكاديمية تتألف من سلسلة متتابعة من المقررات الجدية المقضية إلى مهارات نافعة رائجة بدلاً من أن تكون خبيصاً من شتى المواد.

وقد استبحت لنفسي أن آخذ مساحة من هذا التقرير لاعتبار هذه النقطة لأن قسطاً كبيراً من النقود المسددة إلى مدارسنا العامة موجة إليها، فثمة فريق يعتقد أن العمل في "الورش" للأولاد والمقررات في أعمال السكرتارية، والآلات الكتابية والنسخ والتدبير المنزلي للبنات لا محل لها في مدرسة ثانوية تدرس فيها المواد الأكاديمية من قبل أية نسبة كبيرة من هيئة الطلاب. والنتيجة التي انتهيت إليها بعد زيارة الورش المدرسية، وبعد أن تحدثت مع المشرفين المهنيين في كثير من المدارس، هي نقيض ذلك تماماً.

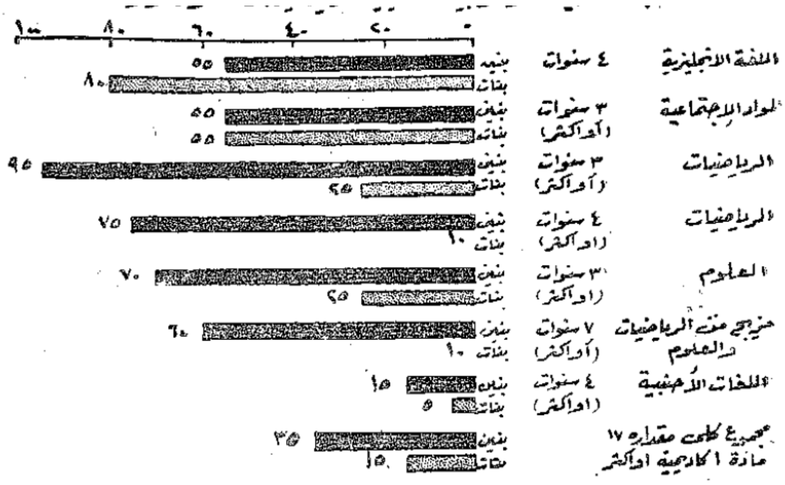
هنالك ضرب من التضاد الزائف أحياناً يفترض بعضهم قيامه –على سبيل الفصل بين العمل المهني وبين البرنامج الأكاديمي.

فحتى أولئك الذين يختارون برنامجاً مهنياً يكرسون نصف وقتهم للدراسة الأكاديمية في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والرياضيات والعلوم.

فالواقع من الأمر أنني لم أجد فقط برامج اختيارية غير أكاديمية كافية وافية كما هو مبين في المعيار ٤ في الجدول ١، وإنما أيضاً أثار عجبي ودهشتي أن أرى في عدد من المدارس إلى أية درجة عالية يلزم الطلاب أنفسهم في هذه المقررات بمنهاج تتابعي اختياري يستهدف تنمية مهارة معينة لها نفع مباشر لهم عند التخرج.

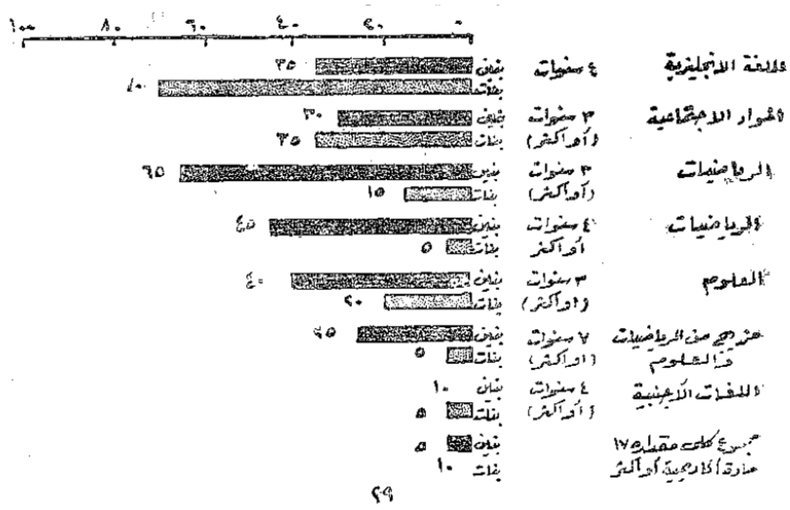
المدرسة (ذ)

النسبة المئوية للموهوبين أكاديمياً الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



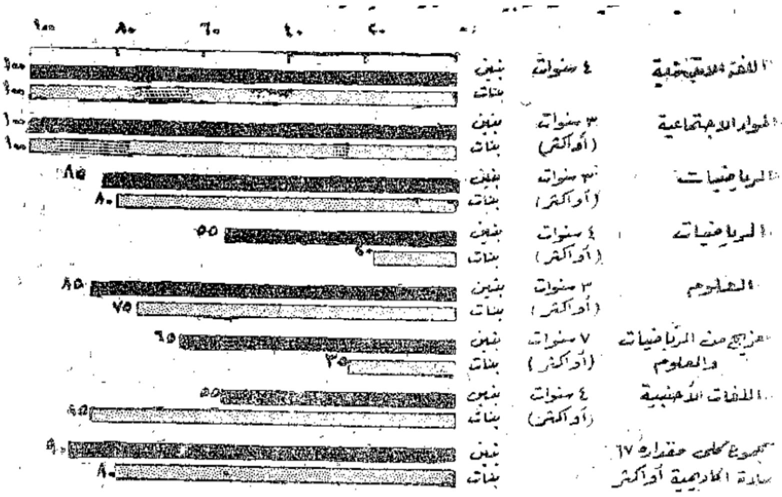
المدرسة (ق)

النسبة المئوية للموهوبين أكاديمياً الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



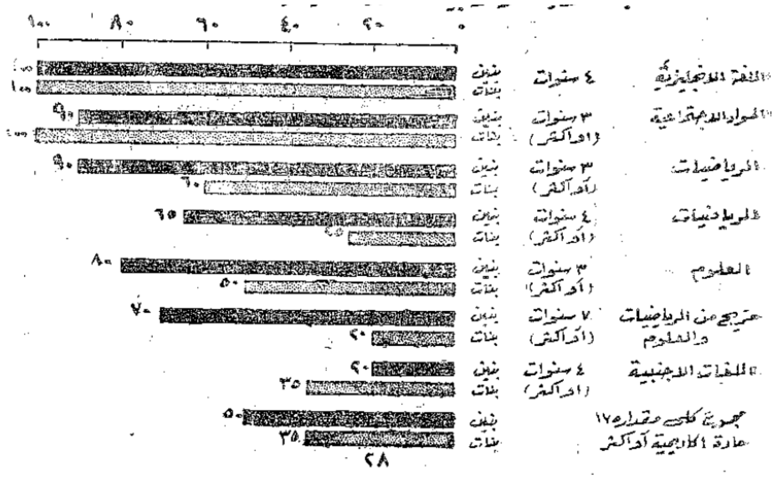
المدرسة (ت)

النسبة المئوية للموهوبين أكاديمياً الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



المدرسة (ث)

النسبة المئوية للموهوبين أكاديمياً الذين يدرسون المواد الواردة في القائمة



إن مثل هؤلاء الطلاب، في نظري. يحملون دراساتهم على محمل الجد والالتزام، على نحو يعطيهم اتجاهاً حيال برنامجهم برمته، بما في ذلك المقررات الإجبارية، وهو اتجاه أكثر جدية ومغزى وفاعلية من اتجاه الولد أو البنت المتوسط القدرة الذي أكره إكراهاً على يد والد طموح لكي يدرس برنامجاً أكاديمياً. وهو على هذا يرسب، أو ينجح نجاحاً أقرب إلى الرسوب منه إلى النجاح في مقررات اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم.

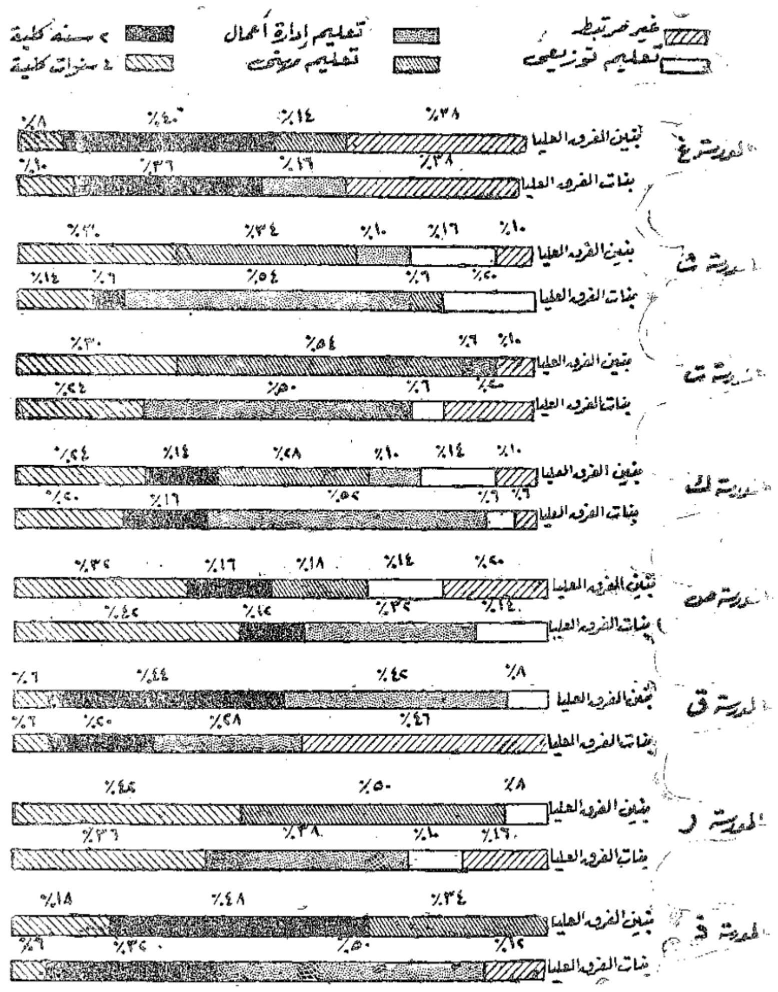
والرسوم البيانية الخاصة بالالتزام المهني الموضحة بالصفحة التالية تبين درجة التزام وتعهد الأولاد والبنات في ثمان مدارس، وهي ليست حالات استثنائية بأية حال من الأحوال من بين المدارس التي تمت زيارتها.

وكلمة "مهني" المكتوبة أمام الرسوم البيانية تشير إلى أولئك المنخرطين في سلك برنامج –سميث– هيوز Smith- Hughes أو ما يعادله بالقياس إلى مقدار الزمن المخصص للتدريب المهني. أما كلمة إدارة أعمال فتشير إلى مقررات دراسية في النسخ على الآلة الكاتبة، وأعمال السكرتارية واستعمال الآلات الكتابية أو المقررات في مسك الدفاتر والتدريب العملي على الأعمال التجارية، أما برامج التربية "التوزيعية" فتتضمن العمل في محلات البيع بالقطاعي على أساس العمل في أوقات معينة جزئية (انظر الملحق ح).

وينبغي ألا يفوتنا أن كلمة "كلية" الواردة على الرسوم البيانية تشير إلى الهدف الذي يضعه الطلاب نصب أعينهم، ولكنها لا تعني بالضرورة

أن الطلاب منخرطون في سلك برنامج منفصل يعد للجامعة.ففي كثير من المدارس لم تكن هناك مثل تلك المسالك أو البرامج المنفصلة الواضحة المعالم على نحو يجعل كلا منها قائماً بذاته.

رسوم بيانية لتوضيح الارتباط بالمستقبل



البيئة الخاصة "بكيف" تعليم الرياضيات والعلوم

لقد وضح لي أن المدارس التي حصلنا منها على قوائم جرد أكاديمي، تكاد تكون –بلا استثناء– تعطي مقررات كافية في الرياضيات والطبيعة الخاصة بالصف الثاني عشر. ومع ذلك فلم يكن لدى أساس أستند إليه في الإجابة عن أسئلة على غرار:

هل التعليم في هذه المواد جيد مثل التعليم في المدارس ذات السمعة الطيبة التي تتخرج فيها غالبية عظمى من الفرقة النهائية للالتحاق بالجامعة؟

ولكي أحصل على بينة في هذا الصدد فقد دبرت إجراء اختبارات في حساب المثلثات والطبيعة التي تقرر على الطلاب في هذه المواد في ثلاث عشرة مدرسة جامعة ثانوية، وفي أربع مدارس ثانوية عامة من المدارس المشهورة الواقعة في أو قرب المدن الكبرى في الشرق، والوسط الغربي والساحل الباسيفيكي، والتي سأرمز لها باصطلاح المدارس "القياسية". وهذه المدارس القياسية ذات تفوق معترف به، وهي تزود الكليات من فئة الأربع السنوات بعدد كبير من خريجيها.

ومن الجلي أنه لكي يتم عمل مقارنة لها دلالة ومعنى بين أنواع التعليم الذي يعطي، يتعين على المرء أن يقيس الإنجاز بموجب اختبارات تحصيلية لطلاب ذوي قدرة متكافئة.

وإن لحظة من التأمل لكفيلة بتوضيح أن المرء لا يمكنه أن يتوقع من فصل من الطلاب الأغبياء أن يحصل على نفس النتيجة الحسنة في اختبار في حساب المثلثات مثلا، مثل فصل من الطلاب النجباء، حتى إذا كان الفصلان في كلتا الحالتين يتعلمان على يد معلمين ذوي قدرة متكافئة.

وبهذه المناسبة، فإن هذه النقطة كثيراً ما يغفلها فريق من غير أهل المهنة الذين يحكمون على المدرسة بدرجة نجاح طلابها في بعض الامتحانات العامة دون أن يدخلوا في حسابهم الفروق الموجودة بالقياس إلى قدرة الطلاب التي تتفاوت من مدرسة لأخرى، ومن سنة لأخرى في نطاق المدرسة الواحدة.

ثمة اختبار جديد يسمى "اختبار القدرة للمدرسة والكلية" والذي يرمز إليه بالحروف SGAT[1]، اصطنعته حديثاً هيئة الاختبارات التربوية. وهذا الاختبار يزودنا بقياس "لمقدرة الطالب على المضي في الدراسة الأكاديمية للمستوى التالي الأعلى من التعليم". وهو يقيس النوعين من القدرتين التعليميتين الوثيقتي الارتباط اللتين تحظيان بأعظم أهمية في معظم المحاولات والجهود المبذولة من قبل المدارس والكليات. ألا وهما: الاختبار المسمى باختبار .Scat.- V الكلامي، والاختبار .Scat.- Q الكمي. ولقد أعطى هذا الاختبار لنفس الطلاب الذين أعطوا اختبارات التحصيل في حساب المثلثات والطبيعة. وكانت اختبارات التحصيل التي استعملت

(1) "**School and College Ability Test**".

هي: اختبار حساب المثلثات التعاوني واختبار الطبيعة لهيئة امتحان القبول بالكليات. وكلاهما يعتبران اختبارين يقيسان تلك النواحي من المواد موضوع الاختبار التي يتفق المربون على أنها ينبغي أن تكون جزءاً من المنهج المقرر في كل مدرسة.

الجدول (٢)

نتائج اختبارات الطبيعة للبنين على ثلاثة مستويات من القدرة الكمية

مستوى القدرة	نوع المدرسة	نتيجة اختبار .Scat.- Q بالقياس إلى معدلات المدرسة	نتيجة اختبار الطبيعة بالقياس إلى معدلات المدرسة
عال	مقننة	٣٣١- ٣٣٣	٥٦٤- ٦٠٩
	جامعة	٣٢٩- ٣٣٤	٥٠٢- ٦٩٢
متوسط	مقننة	٣١٩- ٣٢٠	٥٠٦- ٥٩٨
	جامعة	٣١٨- ٣٢٠	٤٥٩- ٥٦٨
منخفض	مقننة	٣٠٣- ٣٠٩	٤٧٤- ٥٣٥
	جامعة	٢٩٤- ٣٠٧	٤١٧- ٥١٣

الجدول (٣)

نتائج اختبارات حساب المثلثات للبنين على ثلاثة مستويات من القدرة الكمية

مستوى القدرة	نوع المدرسة	نتيجة اختبار .Scat.- Q بالقياس إلى معدلات المدرسة	نتيجة اختبار حساب المثلثات بالقياس إلى معدلات المدرسة
عال	مقننة	٣٢٩- ٣٣٤	٥٥,٢- ٦٦,٩
	جامعة	٣٢٦- ٣٣٤	٥٤,١- ٦٦,٧

متوسط	مقننة	٣٢١ -٣١٩	٦٠,٠ -٥٢,٧
	جامعة	٣٢١ -٣١٩	٦١,٢ -٤٧,٥
منخفض	مقننة	٣٠٩ -٣٠٤	٥٧,٩ -٤٦,٨
	جامعة	٣١٣ -٢٩٩	٥٨,٧ -٤٤,٩

ويمكن إيجاز نتائج هذه الاختبارات في بضع نقاط. فلم يكن هناك فرق هام -كما أوضحت هذه الاختبارات- في درجة إتقان حساب المثلثات والطبيعة- بين الطلاب الذين اختبروا في المدارس الثانوية الجامعة وبين أولئك الطلاب الذين اختبروا في المدارس الثانوية الأربع "القياسية". والجدولان السابقان (جدول ٢ وجدول ٣) يلخصان النتائج الهامة التي دلت عليها هذه الاختبارات.

وحيث إن عدد الإناث في فصول الطبيعة وحساب المثلثات كان قليلا في معظم المدارس الجامعة، فإن النتائج المستقاة من اختبار الأولاد هي التي ضمنت فقط في الجدولين.

على أن تضمين الإناث، أو وضع مقارنة منفصلة لنتائج الإناث، ما كانت لتغير من النتائج المستخرجة. ولكي تتم مقارنة مجموعات ذوات قدرات متشابهة لحل مسائل كمية، فإن الأولاد في كل مدرسة قسموا إلى ثلاث مجموعات- وضعت كل مجموعة منها في فئة. فأما العينة الأولى، أو المجموعة ذات القدرة العالية، فكانت تتكون من كل الأولاد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن ٤٦ على الأقل من ٥٠ سؤالا من اختبار Scat- Q، وأما الثانية فكانت تتألف من كل أولئك الذين أجابوا إجابة صحيحة عما

بين ٤١، ٤٥ سؤالا، في حين أن الثالثة كانت تضم كل من أجابوا إجابة صحيحة عن ٤٠ سؤالا أو أقل. وهذا التقسيم على هذا النحو بالذات اختير لأنه يسر إيجاد مجموعات كبيرة بشكل معقول ذات قدرة متكافئة. وقد كان من الممكن الحصول على مجموعات أكثر تجانساً بخفض نسب الدرجات من حيث المدى بالقياس إلى عدد الفئات، ولكن عدد الطلاب في كل مجموعة كان سيصبح قليلاً جداً بحيث يعطي إحصاءات ذات نسبة عالية –غير معقولة– من الخطأ في تصنيف الفئات. أما اختبار الأداء للأولاد الذين درسوا الطبيعة فملخص في الجدول رقم ٢.

وفي المجموعة ذات القدرة العالية فإن معدل الدرجات في الطبيعة يتراوح بين ٥٦٤، ٦٠٩.

وفي الثلاث عشرة المدرسة الجامعة فإن الطلاب ذوي القدرة المتشابهة حصلوا على معدل درجات في الطبيعة يتراوح بين ٥٠٢، ٦٩٢.

ومن الجلي أن هناك تداخلاً ملحوظاً بين معدلات تحصيل الطلاب الممتازين في النوعين من المدارس.

وتظهر أيضاً نتائج المجموعات المتوسطة القدرة، نوعاً من التداخل والتراكب، على الرغم من أن هناك فرقاً ملحوظاً في صالح المدارس القياسية.

وتبين معدلات المتوسطات في اختبار Scat- Q بالنسبة للمجموعة الضعيفة فرقاً ملحوظاً بين الدرجات الوطيئة للطلاب في النوعين من المدارس، فالطلاب الضعاف في المدارس القياسية أكثر قدرة من الطلاب

الضعاف في المدارس الجامعة. وعلى الرغم من أن الطلاب في هذه المجموعة الضعيفة ليسوا متكافئين في المقدرة، إلا أن هناك ضرباً من التداخل والتراكب في نتيجة تحصيل الطبيعة. وينبغي أن يستقر في الذهن أن هؤلاء الطلاب الذين نخلع عليهم صفة ممتاز ومتوسط وضعيف في القدرة هم جميعاً طلاب ذوو مقدرة ملموسة.

وتومئ معايير الناشر إلى أن الطالب المتوسط في المجموعة ذات القدرة العالية هو قمة الواحد في المائة من قطاع طلاب الفرق النهائية للمدارس العامة، وأن الطالب المتوسط في المجموعة المتوسطة في الـ٩٣ معدل مئوي، وأن الطالب المتوسط في المجموعة الضعيفة– حتى بالنسبة للمدارس الثانوية الجامعة– وهي أقل فئات التقسيم مقدرة بينها جميعاً– في الـ٨٢ معدل مئوي.

وتومئ درجات اختبار الطبيعة إلى مستوى عال من الكفاية في المادة. ودرجة ٥٠٠ هي النسبة المتوقعة من طالب الصف الثاني عشر الذي قدرت مقدرته الحسابية بـ٧٥ معدل مئوي تقريباً بين كل طلاب الصف الثاني عشر في الوطن بأكمله.

وكثير من المتوسطات في الجدول (٢) تتجاوز رقم ٥٠٠ بكثير.

والجدول رقم (٣) يحتوي بيانات خاصة بالأولاد الذين يدرسون مادة حساب المثلثات، والنتائج مشابهة لتلك الواردة في الجدول رقم (٢) بالنسبة لدارسي مادة الطبيعة.

وثمة قدر لا يستهان به من التداخل بين معدلات متوسطات اختبار التحصيل للطلاب ذوي القدرة المتشابهة من المجموعتين من المدارس.

على أن هناك حقيقة طريفة تنبثق من دراسة النتائج التفصيلية، وهي أن الطلاب في إحدى المدارس الجامعة، عندما أدخلت جدارتهم في الاعتبار، حصلوا على نتائج أحسن في كلا حساب المثلثات والطبيعة تفوق طلاب أي مدرسة من المدارس القياسية الأربع.

إلغاء المدرسة الثانوية الصغرى في مقدمة اللزوميات

معظم المدارس التي زرتها أنا وهيئة الباحثين العاملين معي، مدارس كانت بها فرق نهائية تضم مائة من الخريجين أو أكثر. ومما لاحظته في هذه المدارس، وفي المدرستين المذكورتين في الجدول رقم (١) اللتين تضمان فرقة نهائية تنتظم خريجين أقل من مائة، وفي مدرسة أخرى أصغر زرتها.. من هذه الملاحظات أنا مقتنع بأن المدارس الثانوية الصغرى لا يمكن أن تؤدي الغرض الكافي الوافي منها، وتعتبر "مرضية" إلا بثمن فادح.

وتتجلى صحة هذه العبارة إذا وضع المرء في الاعتبار توزيع الموهبة الأكاديمية في المدرسة التي تخدم كل شباب المجتمع المحلي.

ولن تجد حياً من الأحياء المدرسية –إلا نادراً– حيث يكون فيه أكثر من ٢٥٪ من فرقة من فرق مدرسة ثانوية في إمكانهم أن يدرسوا بجدوى وثمرة رياضيات الصف الثاني عشر، ومقرراً في الطبيعة ولغة أجنبية لمدة أربع سنوات (مع افتراض أن المستويات العلمية مصونة).

فإذا كانت هناك مدرسة بها فرقة من الصف الثاني عشر لا تضم سوى أربعين طالباً، وإذا كان حقا وفعلا لا يمكن إلا لربع هذا العدد أن يدرس المواد الدراسية العالية دراسة فعالة مجدية، فمعنى ذلك أن مقرراً تعليمياً في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية لابد وأن يدبر لما لا يزيد على عشرة طلاب كحد أعلى. فإذا أعرضت البنات عن الرياضيات والعلوم كما يفعلن في معظم المدارس التي زرتها، فمعنى ذلك أن فصول الرياضيات في الصف الثاني عشر قد يصغر حجمها إلى ستة أو سبعة طلاب.

وبديهي أن تهيئة معلمين كافين لمواد دراسية متخصصة، أمر باهظ التكاليف.بالإضافة إلى ذلك، فإن الاحتفاظ بالاهتمام والشغف والميل إلى المواد الأكاديمية بين مجموعة صغيرة، ليس دائماً بالأمر الهين السهل المنال.

وأكبر الظن، بل أرجح اليقين، أن البرامج الأكاديمية الواسعة لا تعطي إذا كان عدد الموهوبين أكاديمياً بهذه القلة الواضحة في العدد.على أن الوضع بالقياس إلى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية في المدرسة الثانوية الصغيرة أسوأ من ذلك بكثير.

ذلك أن العتاد والرواتب التي يتطلبها تدبير المعلمين المهنيين الخاصين تقفز إلى مبلغ من المال يعتبر كبيراً جداً بالنسبة إلى عدد الطلاب الدارسين بحيث إن البرامج المهنية تصبح باهظة التكاليف إلى مدى يبلغ حد التحريم في المدارس التي تضم فصلا من فرقة الخريجين النهائية أقل من مائة.

وللأسباب الموضحة في الفقرة السابقة والتي سنتناولها بالتفصيل في القسم الرابع، فإن الحي المدرسي الذي يقيم مدرسة ثانوية جامعة يجب أن يكون حياً كبيراً لدرجة تكفل له إمداد مدرسة ذات حجم كاف.

ويطيب لي أن أسجل عند هذه النقطة اعتقادي أن المشكلة رقم واحد في كثير من الولايات هي إلغاء المدرسة الثانوية الصغيرة بإعادة تنظيم المناطق التعليمية المعروفة بالحي المدرسي.

وليس ثمة ريب في أن مثل هذا الضرب من إعادة التنظيم قد تم إنجازه فعلا بتوافر القيادة على مستوى الولاية، وبإصدار التشريعات، وباتخاذ القرارات اللاحقة في الوحدات الانتخابية في عدد قليل من الولايات.

أما في كل الولايات الأخرى، فإن المواطنين الراغبين في النهوض بالتعليم العام، في وسعهم أن يكرسوا جهودهم لتجنيد الرأي العام للتحمس لإعادة تنظيم المناطق التعليمية ابتغاء خفض عدد المدارس الثانوية الصغرى (انظر ملحق خ للتمعن في الإحصائيات الخاصة بالنسبة المئوية للمدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ذات الحجم الصغير جداً).

المجتمع المحلي ومجلس المدرسة

هنالك ثلاث لزوميات للأداء الناجح لمدرسة ثانوية ما:

أولاً: مجلس مدرسة يتألف من مواطنين أذكياء مخلصين شرفاء يفهمون أن وظيفتهم هي رسم السياسة والخطة وليس الإدارة.

ثانياً: مدير تعليم من الطراز الأول.

ثالثاً: ناظر مدرسة قدير.

فبدون مجلس مدرسة صالح، يكاد يكون الوضع ميؤوساً منه. فإذا أصبح الشغل الشاغل لأعضاء مجلس المدرسة هو التورط في تعيين المعلمين وفي غيره من شئون المناصرة والحماية والكفالة، فإن المحافظة على الروح المعنوية الطيبة لهيئة التدريس تصبح شبه مستحيلة، مهما يكن حظ مدير التعليم من الامتياز، ومهما يكن نصيب ناظر المدرسة من القدرة والبراعة.

فإذا توافر لمدرسة ما مجلس تعليم صالح وقيادة قوية على يد مدير تعليم ممتاز وناظر قدير، فإن ذلك كفيل بتحقيق اختيار مجموعة من المعلمين الممتازين. وإنه لمن نافلة القول أن نؤكد بأن "كيف" التربية –يتوقف آخر الأمر– على "كيف" المعلمين (مع افتراض وجود قيادة حكيمة).

ولعل من أهم العوامل في الحكم على ما إذا كانت مدرسة ثانوية ما، تهيئ برنامجاً كافياً وافياً لتربية الموهوبين أكاديمياً، هو موقف المجتمع المحلي حيال هذا الأمر.

ذلك أن المبالغة في وضع مراكز الثقل على كرة السلة وكرة القدم والفرق الاستعراضية قد تؤثر في قرارات مجلس التعليم، والإداريين

والمعلمين، وكثيراً –وهذا أيضاً عامل يتساوى في الأهمية مع العامل المذكور– ما تحيف المناشط الخاصة بالمجتمع المحلي على جزء كبير من وقت الطلاب.

فالذي يزور مدرسة –ولو لوقت قصير زيارة عابرة لمدة يوم واحد– لابد وأن يلم بشيء عن مجتمعها المحلي.

ولزاماً علي أن أقرر أنني لاحظت –بشيء كثير من الأسى والجزع– الضغوط والمطالب التي تفرض على شباب المدرسة الثانوية من قبل المجتمع المحلي لاستغلال وقتهم خارج المدرسة.

وقد كشفت أحاديثنا مع الطلاب بشكل مبين بصفة خاصة في هذا الصدد. وقدر لي أن أزور بعض المدن حيث قال الأولاد والبنات إن عدد الأيام التي يضطرون فيها إلى البقاء خارج بيوتهم بعد العشاء تفوق بكثير عدد الأيام التي يبقون في بيوتهم بعد تلك الساعة المتأخرة.

ولم يكن ثمة ما يشين فيما يعملون –بحد ذاته– فهذا الوقت كان ينفق في اجتماعات النوادي، وفي اجتماعات النزل الصغيرة، وفي التدريب الموسيقي والمسرحي وفي المناسبات الخاصة بالألعاب الرياضية المشمولة برعاية وإشراف المنظمات المحلية.ولكن وقت مذاكراتهم في بيوتهم كان يتأثر من جراء هذا التدخل الذي يحيف عليه.

وفي الواقع من الأمر، كثيراً ما قال المعلمون إنهم ما كان في وسعهم أن يلزموا الطلاب بالمذاكرة في البيت بسبب مطالب المجتمع المحلي وحيفها على وقت الطلاب، ومن ثم هبطت مستويات المقررات لا مناص.

ومع ذلك، في كثير من المدارس أخبرني الطلاب النجباء الطموحون أنهم يدركون أن لزاماً عليهم أن يذاكروا خمس عشرة ساعة أسبوعياً لأداء واجباتهم المدرسية بالبيت.وهنا ينبغي أن يضاف أن المدارس الثانوية نفسها قد تكون أحياناً هي مصدر هذا الحيف ومرتكبة هذا الذنب في هذه المسألة بعدم حمايتها لوقت مذاكرة طلابها في بيوتهم.

فكثيراً ما تعقد المدارس مباريات في كرة السلة في ليال تعقبها أيام دراسية، وكثيراً ما تغلق أبوابها مبكرة قبل انتهاء اليوم الدراسي كي يتسنى للأولاد والبنات حضور المباريات التي تنظم بعد الظهر.

ومن حين لآخر يتم تدريب الطلاب وتمرينهم للحفلات والأحداث والمناسبات المدرسية في المساء.فإذا أرادت المدارس أن تكون في مركز قوى وحجتها قوية عندما تطالب المجتمع المحلي باحترام وقت مذاكرة الأولاد والبنات، فعليها أن تبدأ بنفسها وأن تظهر نفس هذا الاحترام لكي تكون قدوة في هذا المضمار.

خاتمة

في وسعي أن أوجز نتائجي في عبارات قليلة. ينبغي خفض عدد المدارس الثانوية الصغرى خفضاً شاملاً بوساطة إعادة تنظيم المناطق التعليمية.

وبصرف النظر عن هذا التعديل الهام، فإنني اعتقد أنه ليس ثمة حاجة ضرورية لإحداث أي تغيير جوهري في النمط الأساسي للتعليم الأمريكي لكي ننهض بمستوى مدارسنا الثانوية العامة. ولو أن كل المدارس الثانوية تؤدي وظيفتها على نحو جيد مثل بعض المدارس التي زرتها، لكانت تربية كل الشباب الأمريكي تربية مقبولة مرضية، فيما عدا دراسة اللغات الأجنبية وتوجيه فئة البنات الأكثر مقدرة.

على أن معظم المدارس التي وجدتها غير مرضية في ناحية أو أكثر من النواحي، في وسعها أن تصبح مرضية بإحداث تغييرات طفيفة نسبياً، على الرغم من أنه ليس لدى شك في أن هناك مدارس ذات حجم كاف تتطلب تحسينات رئيسية في التنظيم والتعليم.

وإذا كانت الخمس والخمسون المدرسة التي زرتها، وكلها ذات سمعة طيبة، ممثلة للمدارس الثانوية الأمريكية على الإطلاق، فلا جناح على من ذكر نقد واحد عام اعتبره في محله.

الطالب الموهوب أكاديمياً، كقاعدة عامة، لا يلقى استحثاثاً كافياً، ولا يبذل الجهد الكافي القادر عليه، وبرنامجه من المواد الدراسية يفتقر إلى الشمول والسعة. والأولاد القادرون غالباً جداً ما يتخصصون في الرياضيات والعلوم ضاربين باللغات الأجنبية عرض الحائط مع إغفال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، في حين أن البنات غالباً جداً ما يعرضن عن الرياضيات والعلوم وكذلك اللغات الأجنبية.

وكما أشرت في الجزء السابق فإن تصحيح هذا الوضع في حالات كثيرة، سوف يتوقف على حدوث تغيير في اتجاه وموقف المجتمع المحلي، مثلما يتوقف على إجراء من جانب مجلس المدرسة وإدارة المدرسة سواء بسواء.

القسم الثالث

توصيات للنهوض بمستوى التعليم الثانوي العام

قبل عرض عدد من التوصيات المعينة الموجهة إلى أعضاء مجلس التعليم ومديري المدارس، لا جناح علينا من ذكر كلمة تفسير لشرح جوهر المسألة. فتوصياتي تستند إلى ملاحظاتي التي شاهدتها. فبدون استثناء تقريباً، في وسعي أن أشير إلى مدرسة أو أكثر يمكن أن يوجد فيها نوع التنظيم أو الإجراء الموصي به، لا كتجربة لم تؤت أكلها بعد، ولكن كشيء مجرب مختبر ثبتت صلاحيته وجدواه على فترة لا يستهان بها من السنين، بحيث إذا أخذت في مجموعها، فإنها تبرز الخصائص الهامة لمدرسة ثانوية ناجحة جامعة تتميز بالشمول، ثم إن التوصيات ينبغي أن يحكم عليها ككل، إذ لو أخذنا بعضها منفصلاً فسيكون من المستحيل وضعها موضع التنفيذ. ولكوني وجهت اهتمامي لتحديد خصائص المدرسة الثانوية الجامعة الناجحة، فقد يبدو هذا القسم من التقرير محافظاً جداً بالنسبة لذوق كثير من القراء.

بيد أن مقدمات بحثي ودراستي تفضي إلى أن توصياتي لن تشمل إلا ما وجدت أنه ملامح راسخة لمدرسة واحدة على الأقل.

لقد رأيت عدداً من التجديدات الطريفة –التي تنأى عن القديم– مثل استخدام التليفزيون، والذي في رأيي لم يتطور إلى الدرجة التي يمكن اعتباره معها من الملامح الراسخة لمدرسة ثانوية جامعة.

وليس بي حاجة إلى توكيد أهمية التجريب واستصواب وتشجيع الرغبة في التجديد في كل مراحل ونواحي التربية.وإنه ليكون من أشد الأمور تعاسة، إذا أدت التوصيات المحافظة في هذا القسم، والتي هي بالضرورة موضوعة في قالب يجنح إلى التعسفية واليقينية، أن يعتقد أي امرئ بأنني من المؤيدين لتجميد تطور المنهج أو تنظيم المدرسة الثانوية.

بل في الواقع من الأمر، في وسعي بكل سهولة أن أضع قائمة بالمشكلات الملحة التي لا يمكن حلها إلا على يد مدارس تجرب أفكاراً جديدة ثم تقوم الجديد بكل دقة ممكنة.

وثمة عدد قليل منها –على سبيل المثال لا الحصر– الميادين الجديدة من العمل المهني في الإلكترونيات للأولاد يبدو أنها تتطلب بحثاً وكشفاً، ثم إنه ينبغي أن ينوه بالمغامرات الناجحة في هذا المجال بحيث يلتفت إليها كل المعنيين بأمر التعليم المهني.

ولقد وجدت سخطاً عاماً على مقرر تاريخ العالم. وعلاوة على ذلك فقد وجدت عدداً قليلاً من المعلمين أو المديرين من الراغبين في الموافقة على مقرر دراسي متتابع لمدة أربع سنوات في الدراسات الاجتماعية،

بسبب الشكوك التي تساورهم بشأن قيمة وجدوى ما سيدرس في السنة الرابعة.

وبناء على ذلك، فإن التجريب والتقويم ومناقشة النتائج التي انتهت إليها بحوث معلمي العلوم الاجتماعية، ينبغي أن توضع –فيما يبدو لي– على رأس قائمة أهم المسائل الهادفة لتطوير المنهج.

ثمة اختيار يعتمل في نواح كثيرة من نواحي التعليم، فهناك اتجاه جديد في تعليم الطبيعة يتطور سراعاً، وهناك اتجاهات عديدة جديدة بالنسبة لمنهج متتابع لمدة أربع سنوات سوياً في الرياضيات، ثم إن معلمي اللغات الأجنبية في بعض المناطق التعليمية بدأوا تعليم اللغات الأجنبية في الفرق المبتدئة.

ولو أنني شغلت نفسي وانهمكت في إصدار حكم على تفاصيل محتوى المقررات، لما كان في وسعي، فيما أعتقد، أن أقوم وأزن أياً من هذه التطورات الجديدة. إن الزمن وحده كفيل بأن يظهر أيها ناجح. ولكن ينبغي للمرء أن يطرب بسبب البينة الواردة من كل الجهات على وجود روح جديدة لفحص منهاج المدرسة الثانوية.

وليس ثمة ريب في أن الأفكار الجديدة الخاصة بتنظيم اليوم الدراسي وتعيين الحصص اللازمة للمواد الدراسية ينبغي أن توضع على محك التجريب وتختبر، مثلما ينبغي ذلك حيال إمكان تدريس مادة الجبر واللغات في الصفوف الدنيا.

فبعد عشر سنوات من الآن، أو ربما خمس، قد تتطلب بعض توصياتي على الأقل مراجعة جدية من جراء ما يثبت بالبينة والإيضاح على أنه إجراء ناجح.

وموجز القول إنه ليس ثمة تناقض بين إتباع واتخاذ أحسن ما تم اختباره وتجربته وفحصه، وبين أن يكون للمرء عقل مفتوح وسعة أفق حيال نتائج التجريب القائم الآن أو الذي في طور التخطيط. بيد أن بعض التوصيات الآتي ذكرها تتضمن زيادة في الميزانية، ومن ثم تتطلب قراراً من مجلس التعليم، وبناء عليه فلابد من تفسيرها وشرحها للمجتمع المحلي لكي تنال تأييده وموافقته. ولهذه التوصيات أهمية خاصة بالقياس إلى مجالس التعليم وإلى المواطنين الذين تعتبر مجالس التعليم مسئولة أمامهم.

وهناك توصيات أخرى تتعلق بتفاصيل التنظيم المدرسي والمنهج أولا وقبل كل شيء، وهذه التوصيات تدخل في نطاق ومنطقة نفوذ مديري المدارس.

وإني لأحسب أنه إذا كانت هناك مدرسة تؤدي وظيفتها بنجاح فإن العلاقة بين مجلس التعليم ومدير التعليم والناظر ستكون على نحو يجعل التغييرات التي يدخلها الناظر والمدير واضحة أمام مجلس التعليم ومشروحة له شرحاً كافياً. وهذا المجلس بدوره يستطيع أن يفسرها ويشرحها للجمهور.

ويطيب لي عند هذه النقطة أن أعيد صياغة حكمي المبني على خبرة شهور من السفر وزيارات للمدارس في ثمان عشرة ولاية، وكذلك على مناقشات مع عدد كبير جداً من مديري المدارس. وهذا الحكم في صيغته الجديدة هو أن هناك ثلاثة أشياء هامة ينبغي توافرها لقيام مدرسة ثانوية ناجحة، بشرط أن تكون ذات حجم كاف.

أولا: مجلس تعليم مؤلف من مواطنين مخلصين أذكياء فاهمين يدركون تماماً الفرق بين رسم الخطة أو وضع السياسة وبين الإدارة.

ثانياً: مدير تعليم من الطراز الأول.

ثالثاً: ناظر قدير.

وإني لأفترض أن مجلس التعليم سيترك مهمة تطوير المنهج للمتخصصين الإداريين ولهيئة التدريس، ولكنه في نفس الوقت سيحاط علماً بكل التطورات.

وبالإضافة إلى ذلك فإن أعضاء المجلس سيحتفظون بحق سؤال مدير التعليم، وعن طريق مدير التعليم حق سؤال الناظر، بالنسبة لتفاصيل المنهج. وهم لن يحتفظوا بالحق فقط، ولكنهم سيباشرونه من وقت لآخر.

ثمة كلمة تحذير أخيرة موجهة لأعضاء مجلس التعليم. بعض التوصيات الآتي ذكرها فيما بعد، يمكن أن توضع موضع التنفيذ في بداية

العام الدراسي بدون أي مساس أو إخلال –بأية كيفية– بالروح المعنوية لهيئة التدريس.

بيد أن هناك عدداً آخر من التوصيات لا يمكن أن يكون فعالا إلا إذا اقتنعت بحكمته أغلبية هيئة التدريس. فإذا آمن مدير إداري بوجوب إدخال هذه التوصيات فمهمته الأولى هي فحص المشكلات التي يتضمنها هذا الإدخال مع لجان من المعلمين، ثم إقناع المعلمين بأن التوصيات ينبغي أن تعطي فرصة كاملة للتجريب وإصدار الحكم على فعاليتها وجدواها.

وفي ذهني –بصفة خاصة– القضية الخلافية الناشبة حول تقسيم الفصول إلى مجموعات وفقاً للقدرات، وكذلك أية توصيات بشأن نظام الدرجات والنجاح، وكذلك الشروط اللازمة للالتحاق بالمقررات الأعلى.

التوصية الأولى: نظام التوجيه والإرشاد

في أي نظام مدرسي كاف واف ينبغي أن يبدأ التوجيه في المدرسة الابتدائية، وينبغي أيضاً أن يكون هناك فصل بين، بين التوجيه في المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية إذا كان نمط التقسيم ٦– ٣– ٣، أو بين التوجيه في المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية إذا كان نظام التقسيم على أساس ٨– ٤. وينبغي توافر أخصائي توجيه متفرغ طول الوقت (أو مشرف اجتماعي) لكل من ٢٥٠ إلى ٣٠٠ طالب في المدرسة الثانوية.

ومن المحتم أن يكون الموجهون من ذوي الخبرة كمعلمين، ولكن ينبغي أن يكرسوا كل وقتهم فعلا لشئون التوجيه، وأن يكونوا ملمين باستخدام

الاختبارات ومقاييس قدرات وتحصيل الطلاب.وليست مهمة الموجه هي أن يحل محل الآباء والأمهات، وإنما هي أن يكمل الإرشاد الأبوي للناشئة. وابتغاء هذا المأرب ينبغي أن يكون الموجه على صلة وثيقة بالآباء وكذلك بالطالب.

وعن طريق المشورة، ينبغي بذل الجهد كل عام لتدبير برنامج من الدراسات الاختيارية للطالب، يتفق مع ميله وشغفه وقدرته، كما تدل على ذلك اختبارات القدرة الدراسية وسجل تحصيله كما تنطق به درجاته في المقررات وكذلك تقديرات المعلمين. ويتعين على الموجهين أن يولوا قسطاً كبيراً من العناية والتقبل للبرامج الاختيارية التي تنمي مهارات رائجة في سوق العمل، كما يجب عليهم أيضاً أن يفقهوا البرامج الخاصة بالقراء البطيئين وأن يكونوا على استعداد للتعاون مع معلمي هذه الفئة من الطلاب.

وبالقياس إلى توجيه الطلاب الأكثر مقدرة ينبغي أن يكون الموجه كجهاز الرادار في الكشف عن الطالبة أو الطالب الذي يتميز بالنجابة والفراهة والذي تجلت قدرته في نتائج اختبارات القدرة التي تعطي من آن لآخر، وإن كان تحصيله كما تدل عليه درجاته في المقررات، ضعيفاً.

إن مشكلة تحفيز مثل هذا الطالب، مشكلة عويصة.وأحب أن أؤكد عند هذه النقطة أهمية الإدراك الكامل لدور الحافز الكافي في تقرير النجاح المرتقب المرجو لأي طالب.

بيد أن الإطار الذي يعمل في ظله الموجه يتوقف على سياسة المدرسة؛ فمثلا ينبغي أن تكون سياسة المدرسة بالنسبة للبرامج المهنية على نحو يضمن أن هذه البرامج لا تستخدم كوسيلة لإفراغ حمولة أولئك الذين يفتقرون إلى المقدرة الأكاديمية بمثابة ملقى للكناسات ومطرح للنفايات.

وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن يكون من سياسة المدرسة أن يدبر الموجه سلسلة متتابعة في شكل برنامج ذي مغزى من المقررات في البرامج الاختيارية لكل الطلاب. ففي المدرسة الثانوية الجامعة من النمط الذي أعتبره، يتألف برنامج متتابع ذو مغزى من سلسلة من المقررات تفضي إلى مهارات رائجة في سوق العمل (انظر التوصية رقم ٧) وفي التوصية رقم ٩ عرضت ما أعتقد أنه ينبغي أن يكون الحد الأدنى لبرنامج الموهوبين أكاديمياً.

وفي معظم المدارس التي زرتها، كان هناك ضغط قليل نسبياً من قبل الآباء لكي تسمح المدرسة للطلاب الأقل من المتوسط بدراسة صعبة.

وفي حالات كثيرة كانت مهمة الموجه الرئيسية هي إقناع الآباء بأن ذريتهم النيرة الذكية ينبغي أن يختاروا مواد مثل الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية المقررة على الصفين الحادي عشر والثاني عشر. وإني لعليم بعدد من المدارس وجدت فيه الوضع معكوساً تماماً. (انظر القسم ٤ت مدرسة الضواحي الثانوية).

على أن آرائي بشأن التوجيه والإرشاد ليست مبنية فقط على ملاحظاتي عن الخمس والخمسين المدرسة التي زرتها، ولكنها مبنية أيضاً على تقرير خاص أعده لي الدكتور ر. س. لويد المساعد الخاص لمدير تعليم بالتيمور بولاية ماريلاند. ولقد زار عدداً متنوعاً من المدارس، وتحدث إلى كثير من الموجهين في أثناء بحثه ودراسته للموضوع.

التوصية الثانية: البرامج الفردية

ينبغي أن يكون من سياسة المدرسة أن تكفل لكل طالب برنامجاً يلاقي الفروق الفردية. ومن ثم فلن يكون هناك تقسيم أو تصنيف للطلاب وفقاً لبرامج محددة مرسومة بعلامات مميزة أو على أساس دروب أو سبل منفصلة على غرار "فئة الإعداد للجامعة" و"الفئة المهنية" و"والفئة التجارية".

وفي إرشاد الطالب بالنسبة لبرنامجه الاختياري فعلى الموجه أن يسترشد بالحد الأدنى من البرنامج الذي توصي به المدرسة على اعتبار أنه سياسة مرسومة للموهوبين أكاديمياً أو يسترشد ببرامج التتابع الموصي بها المقضية إلى تنمية المهارات الخاصة الرائجة في سوق العمل عند التخرج.

والذي سيحدث أن كثيراً من الطلاب ذوي المقدرة المتشابهة والميول المهنية المتشابهة، سيدرسون برامج تكاد تكون متشابهة تقريباً، ولكن في وسع طالب اختار برنامجاً أكاديمياً أن يتحول إلى برنامج مهني والعكس بالعكس.

وعلاوة على ذلك، فمع قيام البرامج الفردية، فإن الطلاب أنفسهم لا يشعرون أنهم موسومون بعلامة خاصة طبقاً للبرنامج الذي اختاروه في الصف التاسع أو العاشر.

فإذا ما اقترنت المرونة بإعلان السياسة بالنسبة للبرامج الخاصة بالموهوبين أكاديمياً، وإذا ما توافرت خدمة توجيهية طيبة، فإن قائمة الجرد الأكاديمي لابد وأن تظهر نتائج مرضية تماماً مثل النتائج الموجودة في مدرسة تتميز بخطة محدودة واضحة مميزة أو بالدرب المعروف بسبيل الإعداد للجامعة.

ولا يمكن تلافي وجود إحساس بالمكانة والمقام يلصق بأولئك المنخرطين في سلك برنامج أكاديمي إذا كانت المدرسة مقسمة تقسيماً صارماً صلباً إلى فئات ذات برامج مختلفة منفصلة، وسيكون هناك ضغط من الآباء ذوي الطموح لكي يلحقوا أطفالهم بصرف النظر عن قدراتهم وميولهم، بفئة الإعداد للجامعة، كي ينخرطوا في سبيلها، ويسيروا على دربها المرسوم.

ومن الصعب مقاومة مثل هذه الضغوط، وهي من المرجح تفضي بطلاب كثيرين إلى محاولة دراسة مقررات متقدمة في الرياضيات والطبيعة واللغة الأجنبية، يتجرعونها ولا يكادون يسيغونها.

وسيرى القارئ من فحص المعيار ١٠، الجدول رقم (١) صفحة (٤٤)، أنه في سبع عشرة مدرسة من الاثنتين والعشرين الواردة بالقائمة نظمت برامج الطلاب على أساس فردي.

التوصية الثالثة: برامج إلزامية للجميع

(أ) التعليم العام: ينبغي أن تكون مطالب التخرج لكل الطلاب على النحو التالي:

– أربع سنوات لغة إنجليزية.

– ثلاث أو أربع سنوات دراسات اجتماعية– بما في ذلك عامان في التاريخ (أحدهما لابد وأن يكون التاريخ الأمريكي ثم مقرر متقدم في المشكلات الأمريكية أو الحكومة الأمريكية).

– سنة واحدة رياضيات في الصف التاسع (جبر أو رياضيات عامة).

– وسنة واحدة على الأقل علوم في الصف التاسع أو العاشر قد تكون أحياء أو علوماً عامة طبيعية.

وأنا أقصد بكلمة "سنة" أن يعطي مقرر دراسي خمس حصص في الأسبوع طوال العام الدراسي أو ما يساوي هذا القدر من الوقت.

وهذا البرنامج من التعليم العام يتضمن تسعة أو عشرة مقررات تتطلب مذاكرة وعملا في البيت يتوزع على سنوات أربع ويشغل أكثر من نصف وقت معظم الطلاب أيا ما كانت برامجهم الاختيارية.

(ب) البرنامج الاختياري: أما المطلب الثاني للتخرج فينبغي أن يقتضي الإكمال الناجح لسبعة مقررات أخرى على الأقل، ليس من بينها التربية البدنية. وينبغي حث جميع الطلاب على اختيار الفن والموسيقى ضمن برامجهم الاختيارية. وينبغي نصح جميع الطلاب على أن يكون اللب المركزي لبرامجهم الاختيارية سلسلة متتابعة من المقررات، إما تلك التي تفضي إلى تنمية مهارة قابلة للتسويق، وإما تلك التي طبيعة أكاديمية.

(ت) معايير النجاح والرسوب: هذه التوصية موجهة إلى ناظر المدرسة الثانوية. وتتضمن ذلك الضرب من السياسة التي ينبغي ألا يتدخل فيها مجلس المدرسة على نحو مباشر. وابتغاء عون الموجهين في مهمتهم الخاصة بتوجيه الطلاب حيال برامج يستطيعون معالجتها بكفاية وفعالية، فينبغي استحثاث معلمي المقررات الأكاديمية الاختيارية المتقدمة– مقررات اللغات الأجنبية والرياضيات والعلوم على أن يحافظوا على مستويات عالية.

ومن ثم ينبغي أن يقال لهم ألا يترددوا في إسقاط أي طالب لا يبلغ الحد الأدنى من مستوى الأداء الذي يرونه ضرورياً لإتقان المادة الدراسية موضوع الدراسة.

وبعبارة أخرى فإن العمل في المقررات الأكاديمية الاختيارية ينبغي أن يكون الحكم عليه طبقاً لمستوى عال جداً من الإنجاز والأداء بحيث إن الطلاب الذين ليست لديهم المقدرة للمضي في دراسة موادها ينبغي ألا

يشجعوا على اختيار هذه المقررات، وأن يحال بينهم وبين الاستمرار في المتابعة.

ومن جهة أخرى فثمة معيار آخر ينبغي تطبيقه بالنسبة للمقررات الإلزامية، فحيث إن هذه المقررات إلزامية للجميع بصرف النظر عن المقدرة، ففي الإمكان إعطاء الطالب درجة النجاح (مقبول) إذا كان قد بذل قصارى جهده، سواء وصل إلى مستوى معين من الأداء أم لا. وثمة سلسلة من الاختبارات في الإنشاء الإنجليزي (التوصية السادسة) ينبغي أن تضمن وجود الحد الأدنى من المهارة في الإنشاء. وإنا لنوصي أيضاً باختبار في الحساب لطلاب الصف الحادي عشر يعقبه مقرر علاجي في الصف الثاني عشر.

التوصية الرابعة: التقسيم إلى مجموعات على أساس القدرة

في المواد الإلزامية وفي تلك المواد التي يختارها الطلاب ذوو المدى الواسع من المقدرات، ينبغي أن يقسم الطلاب وفقاً القدرة، مادة مادة. فمثلا في مادة اللغة الإنجليزية، والتاريخ الأمريكي، وجبر الصف التاسع، والأحياء وعلم الطبيعة ينبغي أن يكون هناك على الأقل ثلاثة أنواع من الفصول. فصل للممتازين في المادة، وفصل لذوي القدرة المتوسطة، وفصل للمتخلفين الذين ينبغي أن يتولى أمرهم معلمون من نوع خاص.

وفي الإمكان تقسيم المجموعة المتوسطة إلى قسمين أو ثلاثة طبقاً لقدرات الطلاب في المادة موضوع الدرس.

بيد أن هذا النوع من التقسيم ينبغي ألا يخلط بينه وبين ذلك النوع من التقسيم المعروف بالتقسيم العرضي الذي يوضع فيه طالب معين في قسم معين في كل المقررات. فبموجب المشروع الموصي به هنا، مثلا، فثمة طالب قد يكون في القسم الأول في اللغة الإنجليزية، ولكنه قد يكون في القسم المتوسط في التاريخ أو في جبر الصف التاسع.

بيد أن التقسيم على أساس القدرة موضوع خلافي جداً بين المديرين والمعلمين. لقد قابلت معلمين كفاءة حاجوا بكل قوة إيثاراً للتقسيم غير المتجانس في كل الفصول، بمعنى أنهم حاجوا بأن الطلاب ذوي القدرات الأكاديمية المختلفة اختلافاً واسعاً وذوي المهارات القرائية المتباينة ينبغي أن يضمهم نفس الفصل.

على أن هناك فريقاً آخر من المعلمين أفصحوا عن تأكدهم –بنفس الثقة– من أن الظلم سيحيق بالفريقين؛ فريق الطلاب النجباء، وفريق الطلاب المتخلفين إذا تلقى الفريقان التعليم في نفس الفصل.

وبعض أولئك الذين يشعرون بأن التقسيم غير المتجانس خطأ، يدافعون عن التقسيم العرضي أو التقسيم الدربي. وثمة فريق آخر يدافع بحرارة عن مبدأ تقسيم الطلاب طبقاً لقدراتهم في المادة موضوع الدرس.

أما في تلك المواد التي تختارها نسبة صغيرة نسبياً من هيئة الطلاب، مثل الرياضيات العالية وطبيعة الصف الثاني عشر، فإن شيئاً يناهز التقسيم على أساس القدرة يحدث نتيجة للطبيعة الاختيارية لتلك المواد الدراسية.

وكقاعدة، فإن قليلا -إن لم يكن لا أحد من البنين والبنات في النصف الأسفل من الفصل- بالنسبة للقدرة الأكاديمية- من تواتيه الجرأة لكي يختار دراسة هذه المقررات.

وفي بعض المدارس، فإن الغالبية العظمى من الطلاب في هذه المقررات يأتون على الأقل من الخمسة عشر في المائة أو الخمسة والعشرين في المائة من فئة القمة.

وفي عدد قليل من المدارس، فإن مقرر البيولوجي قسم وفقاً للقدرة إلى فئتين، بل رأى المعلمون أنه يكون من الأوفق إذا أمكن تقسيم الجماعة إلى ثلاث فئات، لكل فئة مستوى.

وإلى حد ما، فإن التقسيم على أساس القدرة في مقررات العلوم قد يكون نتيجة للتسميات الملائمة للمقررات المختلفة في نفس المادة. فمثلا إذا سمي مقرر باسم "البيولوجي" فإن ذلك أدعى لأن يقبل عليه الطلاب القادرون الطامحون أكثر مما يقبلون على مقرر يحمل اسم "علم الحياة" الذي سيقبل عليه الطلاب الأقل نجابة ومقدرة.

التوصية الخامسة: متمم لدبلوم المدرسة الثانوية

إن منح دبلوم ليس إلا بينة فقط على أن طالباً ما:

١- قد أتم الدراسة المطلوبة في التعليم العام على أحسن نحو في مستطاعه.

٢- وأنه قد أتم -بشكل مرض- سلسلة معينة من المقررات الاختيارية.

وبالإضافة إلى الدبلوم ينبغي أن يعطي كل طالب سجلاً باقياً يشهد بالمقررات التي درسها في أربع سنوات والتقديرات الحاصل عليها.

إن وجود مثل هذا السجل ينبغي أن ينال ما هو أهل له من الشيوع والانتشار والعلانية، بحيث إن أصحاب الأعمال يصرون على طلبه بدلا من مجرد الاعتماد على شهادة الدبلوم فحسب عندما يسألون طالب الوظيفة عن مؤهلاته التعليمية.

ومن الممكن أن يكون هذا السجل في صورة بطاقة صغيرة يحملها صاحبها في محفظة الجيب.

التوصية السادسة: الإنشاء الإنجليزي

إن الوقت المخصص للإنشاء الإنجليزي في أثناء السنوات الأربع الدراسية ينبغي أن يشغل حوالي نصف المجموع الكلي للوقت المخصص لدراسة اللغة الإنجليزية. وبناء عليه يتحتم أن يلزم كل طالب بكتابة موضوع واحد كل أسبوع في المتوسط.

ويتعين على المعلم أن يصحح هذه الموضوعات.ولكي يتوافر لمعلمي اللغة الإنجليزية الوقت الكافي لمعالجة هذه الموضوعات، ينبغي ألا يزيد نصيب أي معلم لغة إنجليزية عن أكثر من مائة طالب يكون مسئولاً عنهم.

ولاختبار مقدرة كل طالب في الإنشاء الإنجليزي ينبغي عقد امتحان إنشاء عام على مستوى المدرسة في كل صف دراسي على حدة، على ألا يترك تقدير درجات هذه الاختبارات للمعلم وحده، وإنما يعهد بها إلى لجنة مشتركة من المدرسة كلها.

والطلاب الذين لا يحصلون على تقدير في اختبار إنشاء الصف الحادي عشر يتناسب مع مقدرتهم بالقياس إلى اختبار القدرة المقنن لهذا المستوى، ينبغي أن يلزموا بدراسة مقرر خاص في الإنشاء الإنجليزي في الصف الثاني عشر.

وفي كل المدارس التي زرتها وجدت أن ثلاث سنوات على الأقل من دراسة اللغة الإنجليزية كانت إلزامية، وفي كثير منها أربع سنوات.

وعلى أساس محادثاتي مع المعلمين، أصبحت مقتنعاً بأن نصف هذا الوقت ينبغي أن يكرس للإنشاء الإنجليزي، وأن الطلاب، وخصوصاً ذوي المقدرة الأكاديمية، ينبغي أن يعطوا الفرصة الكافية بواسطة التمرين والتدريب الموصولين لكي ينموا مهاراتهم في الإنشاء الإنجليزي.

ولقد عبر معلمو اللغة الإنجليزية بكل قوتهم عن رأيهم بأنه، ابتغاء الحصول على أوفى نصيب من التعليم في هذا الصدد، فإن موضوعات الإنشاء ينبغي أن يكون تصحيحها من نصيب معلم الفصل النظامي الذي يتعين عليه، بدوره، أن يناقشها مع طلابه.

ومن الجلي أن التعليم الكافي في الإنشاء الإنجليزي يتطلب ألا يرهق المعلمون ويتكبدوا من أمرهم عسراً بأحمال وأثقال فوق مقدور طاقاتهم.

وفي مدرسة واحدة من المدارس التي زرتها، وجد أن استخدام اختبارات الإنشاء على النحو الوارد في التوصية السابقة، وسيلة ناجحة جداً لتحسين مستوى الأداء في الإنشاء.

التوصية السابعة: برامج منوعة لتنمية مهارات قابلة للتسويق

ينبغي أن تتاح برامج دراسية للبنات الراغبات في تنمية مهارات خاصة في النسخ على الآلة الكاتبة والاختزال وأعمال السكرتارية واستعمال الآلات الديوانية والتدبير المنزلي أو فرع متخصص من التدبير المنزلي بحيث إنه، بمزيد من الدراسة المتخصصة في الكليات، قد يفضي إلى التخصص في مهنة خبيرة بالتغذية، وكذلك الأمر بالقياس إلى تعليم فن توزيع السلع، فهذا أيضاً ينبغي أن يكون متاحاً وميسوراً إذا أمكن إقناع محلات القطاعي التجارية في البيئة المحلية بتدبير الفرص والوسائل المناسبة. فإذا كان المجتمع ريفياً، فينبغي تضمين برامج في الزراعة المهنية أما بالنسبة للبنين –وهذا يتوقف على نوع البيئة والمجتمع المحلي– فينبغي إتاحة وتيسير البرامج التجارية والصناعية. ونصف يوم فقط هو المطلوب في الصف الحادي عشر، والصف الثاني عشر لهذا العمل المهني.

وفي كل حرفة متخصصة ينبغي أن تتوافر لجنة استشارية مؤلفة من ممثلين لمديري العمل والعمال. ولهذه البرامج اعتمادات مالية فيدرالية مخصصة لها تحت تصرف المدارس.

على أن إدارة المدرسة ينبغي أن تعمل تقديراً موصولاً لوضع الوظائف والأعمال في الحرف المتضمنة في البرامج المهنية.

فإذا ما انعدمت فرص العمل في حرفة معينة في نطاق المجتمع المحلي، فينبغي حذف برنامج التدريب في ذلك الميدان بلا تردد.على أن الإدارة ينبغي أن تكون مستعدة لإدخال برامج مهنية جديدة إذا ما لاحت فرص متاحة في المجتمع المحلي أو المنطقة.

وفي بعض المجتمعات المحلية أو المناطق ينبغي تنمية برامج متقدمة ذات طبيعة فنية. وهذه البرامج غالباً ما تتضمن مزيداً من الرياضيات أكثر مما هو مطلوب أو مفروض عادة لبرامج حرف البناء أو برامج الإصلاح الفني الميكانيكي للسيارات.

وكما سبقت الإشارة في التوصية ٣ (أ) فإن الطلاب المنخرطين في سلك برامج تنمي مهارات رائجة ينبغي أيضاً أن يدرسوا الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وكذلك المقررات الأخرى المطلوبة للتخرج.

وعلاوة على ذلك فينبغي بذل الجهود لمنع الانفصال والعزل من الطلاب الآخرين.وهنا تؤدي أسرات الفصول دورها كوسائل فعالة لتحقيق هذا المأرب (انظر التوصية العشرين).

على أن قارئ هذا التقرير الذي لا يلم بالمصطلحات التربوية يجب أن يضع في ذهنه أن كلمة "مهني" لها مدلول خاص عندما يستعملها أهل المدرسة الثانوية.

فالبرنامج المهني –عادة– برنامج ممول باعتماد فيدرالي يتدفق عن طريق جهاز الولاية المسئول عن التعليم المهني ومزود باعتماد معادل من الولاية. والشروط التي بموجبها يمكن إنفاق هذا المال شروط تفسرها وتحددها جملة القوانين المعروفة بقوانين Smith- Hughes and George-Barden Acts وتفصيلا جهاز الإشراف القائم من قبل الولاية. وكما جاء في هذا التقرير، في سياق سابق، فإن الولايات تختلف اختلافاً بيناً بالقياس إلى القواعد التي تتخذها حيال إنفاق هذه الاعتمادات الفيدرالية.

والبرامج المهنية الممولة فيدرالياً يجب أن تتضمن ١٥ ساعة أسبوعياً من التدريب العملي في "الورش" والمختبرات في الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر، وتشترط أيضاً حصة واحدة في المواد المتصلة بهذا التدريب مثل الرسم الميكانيكي والرياضيات.

وثمة أمثلة للمواد المهنية التي تتضمنها هذه البرامج: حرف البناء، ميكانيكا السيارات، التدريب الآلي، وفن الصباغة، والطباعة، والكهرباء، والحرف المعدنية، بما في ذلك لحم المعادن، والزراعة.

وفي بعض المدارس، نجد أن نفس كمية الوقت تخصص للعمل المهني بصفة أساسية، على الرغم من أنها لا تتضمن أية معونة فيدرالية.

وقد وجدنا أمثلة فائقة للبرامج المهنية في عدد من المدارس وعلى سبيل الذكر– أولئك الأولاد المنخرطين في سلك مقرر حرف البناء بنوا بيتاً بيع قبل إتمام عملهم، ووضع المال في صندوق اعتماد مستديم لكي يخصص لبناء بيت على يد الفرقة اللاحقة.

وتأكد لي في مجتمعات محلية عديدة أن أولئك الذين أظهروا تفوقاً في برنامج الحرف البنائية أمكنهم أن يجدوا عملاً على الفور كنجارين.

وفي مدارس أخرى، حيث لا يوجد برنامج حرف بنائية فإن السبب كان هو عدم وجود فرص العمل للنجارين في تلك المناطق بالذات.

وإني أذكر هذا الوضع بالذات كمشاهد يوضح مبلغ ضرورة ربط البرامج المهنية بفرص العمل والوظائف المتاحة في كل مجتمع محلي.

على أن التدريب الآلي وميكانيكا الصباغة تتطلب ورشاً ومختبرات وآلات غالية الثمن ومعقدة التركيب. ولقد دهشت من كثرة ما صادفت من مثل تلك الورش والمختبرات ومراكز التدريب. ولقد راعني وأعجبني شغف الطلاب الواضح في عمل الورش. ووجدت أن برامج التدريب الميكانيكي تزدهر في المدن التي تكون فيها الحرف المحلية مستعدة لاستخدام أولئك الذين نموا المهارات المطلوبة لإتقان صناعة بعض الآلات والمعادن ذات المهارة الفنية المتخصصة.

وقيل لي في مجتمعات محلية عديدة إن الأولاد الذين أتموا بنجاح مثل تلك البرامج استطاعوا على الفور أن يحصلوا على أماكن في المصانع المحلية وأن يفيدوا من عام كامل في برنامج تدريبي في الصناعة.

وفي بعض المجتمعات المحلية، حيث توجد كلية إعدادية محلية، فإن خريجي المدرسة الثانوية المتخصصين في برامج الورش الآلية كان في وسعهم أن يدرسوا مقررات على مستوى الكلية الإعدادية، ومع إتقان الرياضيات التطبيقية استطاعوا أن يأخذوا أول خطوة في أن يصبحوا مصممي آلات.

وليس من السهل وضع خط فاصل بين برنامج الفنون الصناعية وبرنامج الورش المهنية. وفي وسع المرء أن يقول إن برنامج الفنون الصناعية يزود الدارس بمعاينة شاملة للحرف المختلفة المتخصصة التي تتضمن استخدام العدد والآلات وصناعة المواد المتنوعة كالجلود والخشب والمعادن.

وفي المدارس التي تتوافر فيها برامج ورش مهنية قوية للبنين، فإن مقررات الفنون الصناعية يمكن اعتبارها كمقررات إعدادية أو استكشافية.

ولقد لاحظت أن وجود برنامج مهني قوي بموجب قانون Smith-Hughes في مدرسة ثانوية جامعة يهيئ نفس الحافز تقريباً لأولئك المنخرطين في سلك برنامج الفنون الصناعية تماماً مثلما يفعل إعطاء مقرر على مستوى الكلية في الصف الثاني عشر لكل أولئك الذين اختاروا برنامجاً أكاديمياً.

وحقيقة أن الطلاب القادرين في وضع يتيح لهم أن ينتظروا سلفاً بعام واحد على الأقل العمل المنتظم في التلمذة الصناعية في الحرف

المتخصصة، تعني أن الآخرين الذين يتدربون في الورش يرون أمامهم مستويات عليا من الإتقان والتفوق.

ولقد بدا لي أن الجو برمته في ورش الفنون الصناعية كان جواً مهنياً في تلك المدارس ذات البرامج المهنية القوية أكثر مما هو في المدارس المفتقرة إليها.وحيث تتاح الفرص المحلية، فإن في وسع الطلاب في بعض البرامج المهنية أن يحصلوا على خبرة بالعمل في وظائف خارج المدرسة. ولقد اتسع نطاق هذا البرنامج من الخبرة العملية في السنوات الأخيرة.

ولقد قيل لي إن نجاحه، يتوقف على العلاقة الوثيقة بين المشرف على عمل المدرسة وصاحب العمل خارجها. ثم إن العمل في الوظيفة يجب أن يتصل بالعمل في المدرسة.

وثمة حالات قليلة وجدت فيها شيئاً من السخط والتبرم بهذا الإجراء من قبل سلطات المدرسة بسبب الوقت الذي يغيبه الطلاب عن المدرسة، ولكن هذه حالات نادرة، في حين أن الحالات الغالبة هي أن الناظر وكذلك الطلاب كانوا يأسفون لعدم وجود مزيد من الفرص المتاحة لإمداد الطلاب بخبرة عملية في وظيفة أو عمل يتصل اتصالاً وثيقاً بعمل المدرسة.ولقد اتسع نطاق تعليم فن التوزيع في بعض المجتمعات المحلية إلى درجة عالية.

وفي هذا البرنامج تدبر أعمال الخبرة لكل من البنين والبنات في محلات البيع بالقطاعي الموجودة بالمجتمع المحلي.

على أن البنات عادة أكثر اختياراً لهذا البرنامج، وأكثر إقبالاً عليه من البنين. وطبيعي أن التعليم بالمدرسة في هذا الصدد يتصل بالعمل الميداني في تلك الأعمال. والنجاح يتوقف على عدد الفرص المتاحة المفتوحة أمام الطلاب في المتاجر المحلية، وعلى موقف واتجاه صاحب العمل.

وثمة مدرسة واحدة -على سبيل الحصر- وجدت أن الناظر فيها اتخذ قراراً ضد هذا البرنامج ورفض إدخاله.

لمزيد من التفاصيل بشأن التعليم المهني فليرجع القارئ إلى الملحق ح في آخر الكتاب.

التوصية الثامنة: اعتبار خاص للقارئين المتخلفين جداً

إن الذين هم في الصف التاسع من المدرسة ويقرأون على مستوى الصف السادس أو أقل ينبغي أن يعطوا اعتباراً خاصاً.فهؤلاء الطلاب ينبغي أن يتعلموا اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية المقررة على يد معلمين من نوع خاص ممن يهتمون بالعمل مع مثل هؤلاء الطلاب، وممن يعطفون على مشكلاتهم.

ويجب أن تكون القراءة العلاجية جزءاً من العمل كما ينبغي تزويدهم بأنواع خاصة من الكتب الدراسية. أما البرامج الاختيارية لهؤلاء الطلاب فينبغي أن توجه نحو العمل المهني البسيط بحيث يصدون عن البرامج المهنية العادية للأولاد، وعن برنامج التعليم الخاص بفن التوزيع والبرنامج التجاري

العادي للبنات. على أنه ينبغي ألا نخلط بين هؤلاء الطلاب وبين الطلاب المتخلفين عقلياً.

فتعليم ضعاف العقول مشكلة خاصة من نوع معين تعالج أيضاً في بعض الولايات في المدرسة الثانوية العادية بوساطة تعليم خاص، وباستعمال اعتمادات خاصة من الولاية تدبر لهذا الغرض بالذات.

وفي كل مدرسة زرتها –كانت توجد نسبة معينة من فصل الالتحاق تتألف من أولاد وبنات تنخفض مقدرتهم القرائية عدة صفوف تحت مستوى زملائهم.فمثلا قد تكون هناك نسبة تبلغ ١٠% أو ١٥% من الطلاب الذين يقرأون على مستوى الصف الرابع أو الخامس أو السادس.

وهؤلاء القراء المتخلفون يلقون عنتاً وصعوبة كبرى في دراسة المقررات المطلوبة في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية.

وكان الإجراء المتبع عادة هو دمج نفر قليل من هؤلاء القراء المتخلفين في كل فصل من الفصول العادية في الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، ثم يعهد إلى مهارة المعلم بتنمية مقررات هؤلاء الطلاب بوساطة جهد فردي خاص وعناية خاصة.

وقد قرر كثير من المعلمين صراحة بأن هذه المهمة مشروع يكاد يكون ميئوساً منه.فإذا كان هناك كتاب دراسي واحد يستعمله الفصل برمته، فإن القراء المتخلفين قلما تتسنى لهم قراءة الكتاب.

وفي حوالي نصف المدارس التي زرتها، كانت هناك تدابير خاصة تهيأ لهذه المجموعة من الطلاب. بيد أنه في عدد قليل فقط من المدارس، كانت التدابير متناسبة مع صعوبات المهمة.

ومع ذلك فيبدو أن هناك اهتماماً متزايداً بهذه المشكلة التربوية التي تدعو للنزال.وطبعاً، تحسين مستوى القدرة القرائية هو المشكلة الرئيسة، وتدبير الإجراءات للقراءة العلاجية يجب أن يتم.

والرأي عند المعلمين المعنيين بهذه المسألة هو أنه من الصعوبة بمكان، حتى مع توافر أحسن تعليم متاح، رفع مستوى قراءة هؤلاء المتخلفين أكثر من صفين اثنين إلى أعلى.

ولن يتسنى إلا لعدد محدد فقط، وقليل ما هم، أن يصلوا إلى درجة الكفاية التي تمكنهم من دخول الفصول العادية في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية فيما بعد في مقرر دراستهم الثانوية.

وسواء أكان المزيد من الاهتمام بمشكلات القراءة في الصفوف الدنيا، كان من الممكن أن يحسن الوضع في المدارس التي زرتها أم لا، فهذا أمر لست مستعداً للخوض فيه وتقرير أمره. ولكن أولى الذكر من الذين يعلمون من أمر تعليم القراءة ما يتيح لهم البت في هذه القضية يؤكدون أن تنمية مهارة القراءة ينبغي أن تكون سبيلاً موصولاً طوال سني الدراسة.

ومشكلة التعليم برمتها في الصفوف الثانية والأولى وعلاقة أوجه العجز والقصور في هذه الناحية بمشكلات المدرسة الثانوية، موضوع ليس عندي أساس للتقرير عنه.

التوصية التاسعة: برامج الموهوبين أكاديمياً

ينبغي أن تتخذ المدرسة سياسة بالنسبة للبرامج الاختيارية للأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً لكي تكون بمثابة دليل للموجهين.

وفي نوع المدرسة الذي أتناوله يجب أن يوصي بشدة باتباع البرنامج الآتي– كحد أدنى:

- أربع سنوات رياضيات.
- أربع سنوات لغة أجنبية واحدة.
- ثلاث سنوات علوم.

وذلك بالإضافة إلى الأربع السنوات المطلوبة في اللغة الإنجليزية والثلاث المطلوبة في الدراسات الاجتماعية بحيث يشكل البرنامج ما مجموعه الكلي ثمانية عشر مقرراً مع واجبات منزلية تؤخذ في مدى أربع سنوات.

وهذا البرنامج سيتطلب على الأقل خمس عشرة ساعة من الواجبات المنزلية كل أسبوع.

على أن كثيراً من الطلاب الموهوبين أكاديمياً قد يرغبون في دراسة لغة أجنبية ثانية، أو مقرراً إضافياً في الدراسات الاجتماعية.

وحيث إن مثل هؤلاء الطلاب قادرون على استيعاب عشرين مقرراً أو أكثر بالواجبات المنزلية، فإن هذه المقررات الأكاديمية الإضافية يمكن إضافتها إلى الحد الأدنى من البرنامج الموصي به.فإذا كانت المدرسة منظمة على أساس يوم دراسي من سبع أو ثمان حصص (التوصية ١٢)، فثمة مقرر إضافي واحد على الأقل بدون واجبات منزلية (كالفن أو الموسيقى مثلا) يمكن تدبيره في الجدول كل سنة.

فإذا أصبحت سياسة متبعة من قبل المدرسة التوصية بحد أدنى من برنامج أكاديمي يشمل كلا الرياضيات واللغة الأجنبية للموهوبين أكاديمياً، أصبح أمام الطلاب وذويهم والموجهين مشكلة التحديد المبكر بقدر الإمكان لأعضاء هذه الفئة.

وقد يكون هنالك –بلا ريب– في العشرة أو العشرين في المائة التالية لهذه الفئة من البنين والبنات بالقياس إلى القدرة الدراسية على أساس قومي شامل، عدد ينبغي أن يوجهوا إلى برامج مشابهة ولكن أقل صرامة.

وفي بعض المدارس تعطي مقررات متتابعة في النظرية الموسيقية والتأليف الموسيقي وهذه تتضمن قدراً كبيراً من العمل المنزلي. على أن هذه ليست هي المقررات الاعتيادية في الموسيقى التي صادفتها إبان زياراتي. ومن الأوفق توجيه الطلاب ذوي الموهبة الخاصة في الموسيقى على أن

يختاروا مثل هذا المقرر المتتابع على سبيل الإضافة إلى برنامج الحد الأدنى بدلا من لغة أجنبية ثانية. على أنني أعلم علم اليقين أن هناك نفراً من مديري المدارس العامة ممن حنكتهم التجارب ممن يحاجون في صف إحلال هذا المقرر المتتابع أو لغة أجنبية ثانية محل رياضيات الصف الثاني عشر وعلوم الصف الثاني عشر في حالة البنات.

وفي هذا الصدد أحب أن أنوه أن التوصية المذكورة ليست بأية حال من الأحوال المعادل لإنشاء درب أكاديمي يابس أو برنامج موسوم بعلامة خاصة، وحيث أن المقصود بالتوصية هو أن تكون بمثابة دليل فحسب للموجهين، فاتخاذها، من ثم، لا يحول ألبته بين الموجه وبين اصطناع برامج استثنائية في حالات استثنائية.

وجوهر التوصية هو أن الطلاب الذين لديهم القدرة على استيعاب الرياضيات ولغة أجنبية (المعروفين اصطلاحاً بالموهوبين أكاديمياً) ينبغي أن يحضوا على دراسة كلتا المادتين من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر.

وعلى أساس قومي شامل، فإن الفئة التي يشار إليها بعبارة "الموهوبين أكاديمياً" تشكل خمسة عشر في المائة من مجموع طلاب المدارس الثانوية. وقد تكون هذه النسبة أصغر أو أكبر في مدارس معينة، فذلك أمر يتوقف على مصادفة توزيع الموهبة الأكاديمية في عام معين.

بيد أن المتوسطات القومية لاختبارات القدرة تمدنا بدليل تقريبي فيما يتعلق بالنسبة المعينة في فصل معين من مدرسة ما ممن توافر فيهم مقدرة

أكاديمية تتطابق تقريباً مع تلك الخمسة عشر في المائة العالية على أساس قومي شامل.

وبناء على ذلك، فإن الموجه عندما يوجه الطالب ينبغي أن يسترشد باختبارات القدرة والتحصيل وبنجاح الطالب كل عام كما تقيسه تقديرات في المقررات الأكاديمية.

وفي نصح الآباء فيما يتعلق بأي المقررات تعتبر صعبة المنال جداً بالنسبة لأطفالهم، ينبغي للموجه أن يسترشد أيضاً بنتائج الاختبارات وبالتقديرات في المقررات، ذلك أن البرنامج الموصي به، لا يقصد به إلا أولئك الطلاب الذين لديهم القدرة في الرياضيات واللغات الأجنبية جميعاً. فإذا ما أصبح الموجه موقنا بأن طالباً ما يلقى صعوبة في مادة أو أخرى، فيجب عليه أن يقرر من ثم أن هذا الطالب ليس موهوباً أكاديمياً. بيد أنه ينبغي تدبير برامج خاصة بالنسبة للطلاب ذوي المقدرة الفائقة في مجال واحد.

وإذا دلت نتائج اختبارات القدرة المدرسية وسجلات الصفوف الأولى السابقة على أن طالباً ما يلحق بنسبة الخمسة عشر في المائة العليا على أساس قومي، فالافتراض ينبغي أن يكون أن البرنامج الأكاديمي المقرر كحد أدنى يمكن أن يستوعب.

وفي بعض المدارس، فإن المشكلة الرئيسية تنجم من جنوح بعض الطلاب الموهوبين أكاديمياً، إما إلى اختيار برنامج سهل أو الانخراط في سياق برنامج مهني متتابع يعد للالتحاق بوظيفة مباشرة.

وثمة مدارس أخرى، يحدث فيها العكس، حيث تكون المشكلة الرئيسية التي تواجه الموجه هي إقناع الوالد الشديد الطموح لطفل ذي قدرة أكاديمية محدودة جداً بأن مقرر الرياضيات والطبيعة واللغات الأجنبية للصفين الحادي عشر والثاني عشر، في غاية الصعوبة.

وهنا يبرز سؤال ينصب على حكمة وجوب اتخاذ مدرسة ما للسياسة التي أوصيت بها. ما هي الحجج المؤيدة لاختيار طالب موهوب أكاديمياً برنامجاً واسعاً من ثمانية عشر مقرراً على الأقل تتطلب عملا منزلياً؟

عندي أن أقوى الحجج سنداً أن مثل هذا الطالب لديه إمكانيات لا تشترك معه فيها إلا نسبة ضئيلة نسبياً من معاصريه، ربما لا تتجاوز نسبة الخمسة عشر في المائة من فئة سنه. فإذا لم تنم هذه الإمكانيات إلى أقصى مدى مستطاع في أثناء سني الدراسة، فربما لن يقدر لها أبداً أن تنمي على نحو كامل على الإطلاق.

ومن وجهة نظر الفرد، فإن الإخفاق في تنمية الموهبة في المدرسة قد يكون معادلاً لسد أبواب كثيرة في وجهه. فمثلا بدون رياضيات وعلوم في المدرسة الثانوية، فسيكون من الصعب فيما بعد أن يدخل كلية هندسية، أو أن يأخذ مقرراً إعدادياً في الطب، وسيكون مستحيلاً أن يبدأ حياة علمية في الجامعة.

وإذا لم يتسن للطالب أن يتقن أو يناهز إتقان لغة أجنبية قبل التخرج في المدرسة الثانوية، فقد يفضي ذلك إلى عدم بلوغ هذا المأرب أبداً. إن

خسارة الفرد من عدم اختياره برنامجاً ملائماً في المدرسة الثانوية، خسارة واضحة لأمراء. وكذلك الأمر بالقياس إلى خسارة الوطن.

فمن الخمسة عشر في المائة من الشباب الموهوبين أكاديمياً سيأتي الرجال والنساء المهنيون المتخصصون للمستقبل. وهذه الفئة ينبغي أن تنال أوفر وأوسع وامتن تربية متاحة بقدر الإمكان.

وإنه لمن دواعي المصلحة القومية أن تهيأ لهم السبل لتنمية قدراتهم وتثمير إمكاناتهم إلى أقصى حد مستطاع، وأن تبدأ المدرسة في هذه التنمية مبكرة بقدر الإمكان. على أن البرنامج الذي أوصى به يختلف عن كثير من البرامج التي رأيتها في كونه ليس برنامجاً متخصصاً –لا في الرياضيات ولا في العلوم ولا في اللغات الأجنبية. فإذا تسنى للطالب أن يتم هذا البرنامج الواسع في المدرسة الثانوية، فإن مجال اختياره في مادة التخصص بالكلية يكون أوسع بكثير مما لو كان قد تخصص فيما سبق.

فيما يتعلق بالإعداد للكلية: قد يحاج البعض مؤيدين توصيتي بالقول بأن البرنامج المرسوم هو البرنامج الإعدادي المناسب للكلية.ولكن الذي يتذرعون بهذه الحجة يضعون أنفسهم في العراء مستهدفين لسهام حجج مضادة لا يستهان بها.

لقد تحاشيت محاذراً استعمال عبارة "إعدادي للكلية". فعندي أن الشباب الموهوبين أكاديمياً يتعين عليهم أن يختاروا برنامجاً كاملاً من

المقررات الصعبة المراس في المدرسة الثانوية، ويجب عليهم أن يلتحقوا بالكلية.

بيد أن أسباب ودواعي الإلزام الأول لا تتصل إلا من بعيد جداً بالأسباب والدواعي التي تساند الثاني. وحقيقة المسألة هي أنه في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم من المستحيل أن تربط تفاصيل مقرر دراسي بالمدرسة الثانوية بعمل الطالب اللاحق في كلية أو جامعة، ما لم يكن عمل الكلية محدداً تحديداً تاماً إلى أقصى درجة.

فشروط الالتحاق بإحدى الكليات الهندسية يمكن أن تحدد تحديداً واضحاً بالنسبة للمعرفة المطلوبة في الرياضيات والعلوم في المقررات المختصة بالمهنة للمبتدئين في الكلية. ولكنه ضرب من المحال أن تطالب كل الكليات والجامعات بنفس الإعداد الثانوي في الرياضيات والعلوم فهناك تنوع واختلاف وتعدد واسع جداً من المقررات الدراسية الممكنة، المفتوحة أمام طلاب الكليات والجامعات عندنا، بحيث أن مفهوم الإعداد المعين بالذات لعمل الكلية يكاد يكون غير ذي موضوع ولا معنى له.

حتى في المعاهد التي تتبع سياسة دقيقة جداً في اختيار المتقدمين للالتحاق بها، فمن الميسور لطالب نجيب جداً أن يتم مقرر الكلية بمرتبة الشرف ويحتاز شوطه، على الرغم من أنه يلتحق بالكلية، وفي جعبته معرفة ضئيلة من العلوم والرياضيات أو من اللغات الأجنبية. فإذا اختار مادة تخصصه الأساسية في التاريخ أو الأدب الإنجليزي مثلا. فإن مقررات

المدرسة الثانوية الوحيدة التي يمكن اعتبارها إعداداً مباشراً للكلية هي مقررات اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية.

ولا مراء في أن مثل هذا الشاب سيظل أبد الآبدين معوقاً بحقيقة أن إمكانياته لم تتيسر لها تنمية ولا تثمير في سني المدرسة الثانوية، ولكن فيما يتعلق بعمله في الكلية، ففي وسع أي امرئ أن يقول إنه قد "أعد".

إن المعايير المقننة الوحيدة النسق للالتحاق بالكليات، مستحيلة في الولايات المتحدة الأمريكية لعدد من الأسباب، حتى تلك النسبة من النمطية القائمة لدى الكليات التي استعملت نظام اختبار الالتحاق بالكلية الذي اشترع منذ خمسين عاماً، لا يمكن إعادة إنشائها.ثم إن القائمين على أمر المدارس الثانوية، يقاومون طبعياً أية محاولة من قبل القائمين على أمر الالتحاق بالكليات لتعيين أو فرض محتوى المقررات أو حتى نمطها.

ويجب أن تنذكر أن بعض المجتمعات المحلية تدفع كثيراً من البنين والبنات ممن ليست لديهم سوى مقدرة أكاديمية متوسطة، تدفعهم دفعاً بقوة الضغوط الاجتماعية حيال الانخراط في الكلية أربع سنوات.

وسواء أكان ذلك خيراً أم شراً، فيجب أن تعطي لمثل هذا النوع من الطلاب في كثير من أجزاء الوطن، فرصة على الأقل لمحاولة الفلاح في عمل الكلية.

وفي بعض الولايات نجد الشرط الوحيد للالتحاق بالمعاهد العليا الممولة من الولاية هو حيازة دبلوم المدرسة الثانوية. وثمة كليات خاصة لا تتطلب شروطاً عالية للالتحاق بها، وفيها يتسنى لمن لديهم إعداد ضئيل ومقدرة يسيرة نقط أن يحصلوا على الليسانس.

وموجز القول، أنه لو هم غرار وفكرة جميلة الظاهر فقط أن يجمد منهج المدرسة الثانوية ويتيبس بالاتفاق حول شروط الالتحاق من جانب الكليات والجامعات.

خطأ تفسير نتائج الاختبارات: لقد أدى العدد المتزايد الصاعد الراغبين في الالتحاق بالكليات، إلى لجوء عدد متزايد من المعاهد العليا والكليات إلى فرض شروط للالتحاق بها تتطلب أخذ بعض الاختبارات التي تقننها وتدبرها هيئة امتحان دخول الكليات College Entrance Exam. Board وهذه الاختبارات تختلف اختلافاً بيناً عن اختبارات المواد الدراسية التي كانت تجري منذ ربع قرن مضى. فثمة نوعان من الاختبارات الموضوعية يستعملان: أحدهما يستهدف قياس قدرة الطالب على العمل الدراسي، والآخر يستهدف قياس تحصيله في بعض المواد.

وقد استعمل هذان النوعان في هذا البحث كما سبقت الإشارة إلى ذلك قبلا، وحيث أن هناك قدراً كبيراً من سوء الفهم لدى المواطنين بشأن الاختبارات التي تعطي الآن على نطاق قومي، فلا جناح علينا أن نتناول هذا الموضوع بأسلوب الإيجاز الواضح.

فأولا، هناك نوع من الاختبارات (المعروف باختبار SCAT مثلا) والذي يقصد به قياس الكفاية، أو الاستعداد أو الصلاحية.

وليس ثمة ريب في أن توزيع الدرجات على مثل هذا الاختبار لا يبين "كيف" التعليم في مدرسة ما. فإذا حصلت إحدى المدارس على معدل درجات بفصل الخريجين أعلى من غيرها، فهذا التفاوت لا يعني أن المدرسة الأولى أحسن من الثانية. وإذا نظر المرء إلى اختبارات الكفاية هذه على اعتبار أنها تقيس نجابة أو بلادة الطلاب، وإلى اختبارات التحصيل على اعتبار أنها تقيس مدى ما تعلمه الطلاب، فهو آمن ولا غبار على نظرته.

وتعطى المنح الدراسية –على المستوى القومي– على أساس الاختبارات المقننة الوحيدة النسق.

وحيث إن الذؤابة العليا من الطلاب، بالقياس إلى الكفاية، هم الذين في وسعهم الحصول على درجات عالية في هذه الاختبارات، فإن مقارنة نجاح أو فشل هؤلاء الطلاب من مدارس مختلفة ليس بأي حال من الأحوال مقارنة صحيحة أو شرعية للبرنامج الكلي الذي تقدمه المدرسة.

وإلى حد كبير، تعتبر مصادفة سعيدة إذا كانت مدرسة ما قد أدرجت في الفرقة النهائية نفراً قليلاً من الطلاب من ذوي المهارة العالية أو الكفاية الممتازة جداً، الضرورية للتفوق في هذه الاختبارات.

وفي وسع المدرسة أن تكون فخوراً حقاً إذا ربح أحد طلابها إحدى هذه الجوائز أو المنح. وينبغي للمجتمع المحلي أن يعطي نفس التبجيل على الأقل للموهبة الأكاديمية تماماً مثلما يبجل الموهبة الرياضية سواء بسواء.

فليس ثمة ريب أن المدرسة في هذه الحالة تكون قد وجهت الطالب الموهوب الممتاز إلى مقرر دراسي مثمر آتى آكله.

وليس ثمة بينة متوافرة مستقاة من نتائج اختبارات المنح القومية هذه تومئ إلى نوع البرنامج الذي اختارته الغالبية العظمى من الموهوبين أكاديمياً، ولا إلى مدى نجاح معلمي المواد الأكاديمية بصفة عامة.

التوصية العاشرة: الطلاب الأذكياء جداً

ينبغي تدبير نوع خاص من الإجراء للطلاب ذوي الذكاء العالي.فهؤلاء الطلاب ذوو المقدرة الفائقة والذين يشكلون –على الصعيد القومي– حوالي ثلاثة في المائة من هيئة الطلاب، قد يقل عددهم قلة كثيرة في بعض المدارس، الأمر الذي يجيز تعليمهم في فصل خاص.

وفي هذه الحالة ينبغي أن يعهد إلى موجه خاص بالإشراف على هذه الجماعة كأستاذ للفصل بمثابة "عريف" يتعين عليه أن يكون وثيق الصلة بهؤلاء الطلاب طوال سني الدراسة الأربع في تعليمهم الثانوي.

ويجب على "العريف" أن يستيقن من أن هؤلاء الطلاب يلقون القدر الكافي من الاستحثاث والتخصيص والدعوة للنزال، ليس فقط بدراسة

المقررات واستيعابها، ولكن أيضاً بتنمية اهتماماتهم وميولهم الخاصة وإشباع ما لديهم من شغف وتطلع.

وليس ثمة ما يمنع من أن يبدأ رصد هذه الفئة من الأذكياء جداً في الصف السابع أو الثامن أو قبل ذلك. فإذا توافر عدد كاف من هذا الطراز لتزويد فصل خاص، فينبغي أن يأخذ هؤلاء الكلاب في الصف الثاني عشر مقرراً إضافياً أو أكثر، من التي تعتبر جزءاً من البرنامج المعروف ببرنامج الوضع المتقدم Advanced Placement Program. وهذا البرنامج، أنشئ حديثاً على يد المدارس والكليات التي تعمل متعاونة تحت رعاية وإشراف هيئة امتحان دخول الكليات.

وبموجب هذا البرنامج يتسنى للطالب في الصف الثاني عشر أن يأخذ مقررات مثل رياضيات الكلية، ولغة إنجليزية الكلية أو التاريخ على مستوى الكلية أيضاً، ثم بعد أن يختار الامتحانات المناسبة، يعطي شهادة تقيد له في حسابه أو في رصيده العلمي عند الالتحاق بالكلية وتعتبر جزءاً متكاملاً من مقررات السنة الأولى بالكلية، تعفيه من الوفاء بالتزاماتها في هذه المواد.

وينبغي اتخاذ هذا البرنامج –ليس فقط بسبب المزايا التي ينالها الطلاب منه، ولكن أيضاً بسبب كونه قد يكون ذا تأثير طيب في الطلاب ذوي القدرة الأقل نسبياً فيرفع من المنسوب الأكاديمي للبرنامج برمته وعياً وسعياً.

والقراء الذين يريدون مزيداً من الإعلام عن هذا البرنامج يستطيعون الحصول على البيانات الكافية الخاصة به، بالكتابة إلى مدير برنامج الوضع المتقدم.

Director of Advanced Placement Program, College Entrance Examination Board, 425, West 117th Street, New York 27, New York.

التوصية الحادية عشرة: قائمة الجرد الأكاديمي

لكي تتوافر إحصاءات ذات مغزى عن تعليم الموهوبين أكاديمياً، ينبغي أن يطلب مجلس المدرسة عن طريق مدير التعليم، من الناظر أن يهيئ كل عام قائمة جرد أكاديمي.

وكما شرحنا من قبل في سياق سابق، فإن قائمة الجرد الأكاديمي تلخص برامج الطلاب الموهوبين أكاديمياً في الفصل النهائي دون أن تعطي أسماءهم.

وفي المدرسة التي يتطابق فيها معدل المقدرة الفكرية مع المتوسط القومي، فإن خمسة عشر في المائة من الطلاب سيكونون من ضمن قائمة الجرد هذه.وفي مدارس أخرى قد تختلف النسبة المئوية.

على أن قائمة الجرد الأكاديمي ينبغي أن تتضمن معلومات النسبة المئوية من الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً الذين ذهبوا إلى كلية من فئة العامين، أو كلية من فئة الأربعة الأعوام، أو جامعة.

ومن المستحسن أن تطبع قائمة الجرد الأكاديمي هذه الخاصة بفصل التخرج، كل عام.

وينبغي أن يكون واضحاً، أنه بينما أن قائمة الجرد الأكاديمي تعتبر لأول وهلة مقياساً لفعالية الخدمة التوجيهية، إلا أن ذلك ليس دائماً هو واقع الحال.

إن سياسة المدرسة كما يقررها مجلس التعليم والمدير والناظر قد تستهين باللغات الأجنبية وتحط من قدرها، أو ربما تسمح بإهمال اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية إذا كان الأولاد أو البنات (عادة الأولاد) حريصين على أخذ كمية الحد الأعلى من الرياضيات والعلوم. وبالإضافة إلى ذلك فإن البرامج الاختيارية للطلاب تمثل دائما حاصل توجيه الموجه واهتمامات الطلاب وأهليهم ورغباتهم.

ولا جناح على أن نوه هنا بأن البرنامج الذي أوصيت به قبلا للموهوبين أكاديمياً برنامج اختياري. ولو أنه كان إلزامياً فلن تكون هناك حاجة لقائمة جرد أكاديمي. والملحق د يحتوي مزيداً من التفاصيل بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمي.

التوصية الثانية عشرة: تنظيم اليوم الدراسي

ينبغي أن ينظم اليوم المدرسي على نحو يكفل على الأقل ست حصص بالإضافة إلى التربية البدنية وتعليم قيادة السيارات اللتين تحتلان في ولايات كثيرة حصة واحدة على الأقل كل يوم.واليوم الدراسي المؤلف من

سبع أو ثمان حصص يمكن أن ينظم فيصبح فترات تصل إلى ٤٥ دقيقة للحصة الواحدة.

وفي نطاق مثل هذا التنظيم، فإن حصص المختبرات وكذلك حصص مقررات الفنون الصناعية، ينبغي أن تتضمن فترة مزدوجة تضم حصتين. ويمكن مقارنة المرونة التي يهيئها مثل هذا التنظيم بجمود التنظيم اليومي إلى ست حصص. ففي ظل هذا التنظيم الأخير تملأ التربية البدنية حصة، ولا يتسنى للطالب الموهوب أكاديمياً أن يختار البرنامج الأكاديمي الواسع الموصي به سابقاً، وفي نفس الوقت يختار الفن والموسيقى والمقررات العملية. إن أهمية هذه التوصية لا يمكن أن تكون موضع مبالغة بالقياس إلى تعليم الطلاب الموهوبين أكاديمياً.

ولقد وجدت أن تنظيم المدرسة وفقاً لنظام اليوم الدراسي المقسم إلى ست أو سبع أو ثمان حصص، مسألة ذات أهمية بالغة، كما أنها قضية خلافية بين مديري المدارس.

ولقد عبر لي عدد من المديرين تحدثت معهم عن شعورهم بأن اليوم الدراسي المقسم إلى ست حصص يضع البرنامج الاختياري في نطاق ضيق لذلك فضل هؤلاء المديرون تنظيم اليوم الدراسي على أساس سبع أو ثمان فترات تبلغ حصصها أحياناً أربعين دقيقة.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى صادفت مديرين ارتأوا بقوة أن الحصص التي تبلغ الواحدة منها ساعة كاملة تقريباً أمر ضروري حتمي،

وحثوا على أن يطول اليوم الدراسي بحيث يجعل تنظيم سبع حصص معاً ممكناً.وفي بعض الأماكن يقصر اليوم الدراسي بشكل دون ما ينبغي بكثير.

التوصية الثالثة عشرة: لزوميات المقررات الأكاديمي المتقدمة

ينبغي أن تكون المستويات في المقررات الإضافية على نحو يضمن أو أولئك الذين يقيدون أسماهم في كل مقرر لاحق من سلسلة متتابعة، يكونون قد أظهروا المقدرة المطلوبة لاستيعاب ذلك المقرر.

وابتغاء تحقيق هذا المأرب، ينبغي أن يتوقف الالتحاق بمقرر رياضيات الصف الحادي عشر على حصول الطالب على درجة مقبول على الأقل في رياضيات الصف العاشر، وكذلك الأمر بالقياس إلى رياضيات الصف الثاني عشر، إذ ينبغي لمن يريد دراستها أن يحصل على الأقل على درجة مقبول في مقررات الصف الحادي عشر.

وكذلك إذا كان مقرر الطبيعة يعطي في الصف الثاني عشر فينبغي ألا يكون مفتوحاً، إلا أمام أولئك الطلاب الذين درسوا ثلاث سنوات من الرياضيات وحصلوا على تقدير مقبول على الأقل في كل مقرر.

وكذلك الشأن في اللغات الأجنبية ومقرراتها المتتابعة، ينبغي أن تكون درجة مقبول حتمية لدخول مقرر السنة التالية.

التوصية الرابعة عشرة: ينبغي ألا يكون ترتيب الطلاب في الفصل طبقا لتقديراتهم في جميع المواد

جرت العادة في كثير من المدارس على تعيين ترتيب أو رتبة في الفصل عند التخرج كما تحددها الدرجات التي حصل عليها الطالب حيث يحتل الطالب الذي يحصل على أعلى رتبة مركز فارس الحلبة الذي يلقي خطبة الوداع Valedictorian.

أما أساس هذا الترتيب فهو حساب متوسط التقديرات في كل المواد التي درسها الطالب خلال السنوات الأربع.وقد وجدت في كثير من المدارس أن الرغبة في الفوز بمرتبة عالية أفضت بعدد من الطلاب النجباء إلى اختيار مقررات سهلة لكي يتيسر لهم الحصول على تقديرات عالية– بلا عناء.

وتظهر هذه الحقيقة بكل وضوح من فحص كثير من البرامج التي أرسلتها إلينا المدارس كجزء من قوائم الجرد الأكاديمي.

وقد أدى إتباع بعض الكليات والجامعات لهذا الإجراء من التقويم كأساس لسياسة القبول إلى زيادة ورواج هذا الاتجاه الذي يحمل الأولاد والبنات الممتازين على تحاشي البرامج الصعبة التي تحوج إلى جهد أو عناء. واقتفاء لهذا الإجراء في مدرسة واحدة على الأقل من التي زرتها، أوصى بشدة بأن فصل التخرج لا يجري ترتيب طلابه على أساس التقديرات الحاصلين عليها في كل المواد، وأن فارس الحلبة الذي يلقي خطبة الوداع لا يحتل مركز الصدارة على هذا الأساس. ومن ثم، ينبغي حث هيئات قبول

الطلاب في الكليات والجامعات على فحص نسخة سجل الطالب برمته، بدلا من الاعتماد على ترتيبه في الفصل الذي كثيراً ما يكون مضللاً.

التوصية الخامسة عشرة: قائمة الشرف الأكاديمية

في نهاية كل فترة من فترات التقويم، ينبغي طبع قائمة بأسماء الطلاب الذين اختاروا مقررات من التي يوصي بها للموهوبين أكاديمياً، والذين يحصلون فيها على تقدير جيد في المتوسط. وعند التخرج ينبغي التنويه كتابة في شهادة الدبلوم بما إذا كان الطالب قد أدرج اسمه في قائمة الشرف الأكاديمية طوال سني الدراسة الأربع.

ولكي يدبر حافز يدفع الطلاب إلى اختيار منهاج متتابع غير أكاديمي له معنى ومغزى، فإن أولئك الطلاب الذين برزوا في استيعاب وتحصيل المقررات التي تحمل عادة اسم: "تجارية"، أو: "مهنية"، ينبغي أن ينالوا تقديراً خاصاً على سبيل التشجيع.

وإني لأعتقد أن مثل هذه الحوافز كفيلة بحفز طموح الطلاب في البرامج الاختيارية المختلفة، تماماً مثل منح دبلومات خاصة في بعض ميادين التبريز الأخرى سواء بسواء.

التوصية السادسة عشرة: برنامج القراءة الارتقائية

ينبغي أن تكون المدرسة مزودة بالوسائل المعينة على الدفع قدماً ببرنامج قراءة ارتقائية معراجية. وينبغي أن يكون مثل هذا البرنامج متاحاً

على أساس طوعي لكل طلاب المدرسة. وينبغي أن يطلب من الموجهين ومعلمي اللغة الإنجليزية شمول هذا البرنامج بنظرة حانية مع حث الطلاب على الإفادة من فرصة زيادة سرعتهم القرائية وقدرتهم الاستيعابية.

بيد أن القراءة المعراجية ليست هي برنامج القراءة العلاجية الذي تطب به المدرسة للقراء المتخلفين، وإنما هو برنامج تثقيفي طوعي يقصد به أولا وقبل كل شيء أن يؤدي ثلاثة مآرب:

١- أن يساعد الطلاب على اكتساب المهارة في ضروب مختلفة من القراءة تتفاوت من القراءة المستأنية المتفرسة التفصيلية إلى القراءة العابرة المتفحصة.

٢- زيادة سرعة القراءة.

٣- تحسين فهم المادة المقروءة واستيعابها.

وبتوفير مادة القراءة ووسائل قياسها في غرفة خاصة للمطالعة، فإن الطلاب يحصلون على قدر كبير من المران في القراءة ويتسنى لهم اختبار مدى سرعتهم القرائية.وباستعمال اختبارات القراءة المناسبة، فإن المعلمين يقفون أولا فأولا على تطورات طلابهم في قدراتهم الاستيعابية.

وليس ثمة ريب في أن برامج القراءة الارتقائية ذات جاذبية قوية بالنسبة للطلاب القادرين الذين يدركون الحاجة إلى المهارات القرائية في الدراسة اللاحقة بالكلية والجامعة.

ولقد ذكر المعلمون الذين تحدثت معهم أن قدرة الطلاب في فصول القراءة الارتقائية قد تحسنت تحسناً ملحوظاً. وأصر هؤلاء المعلمون أيضاً على أن يكون الالتحاق بفصول القراءة الارتقائية على أساس طوعي اختياري، حيث إن هناك علاقة مقررة بين الرغبة في التحسين وبين النتائج الفعلية المحصلة.

التوصية السابعة عشرة: المدرسة الصيفية

لزام على مجلس المدرسة أن يدبر دراسة صيفية مجانية تعطي فيها المقررات، ليس فقط للطلاب الراسبين الذين يتعين عليهم إعادة مقرر ما، وإنما أيضاً للطلاب الناجحين والطموحين الذين يريدون الإفادة العلمية من فترة الصيف لتوسيع مدى ومجال برامجهم الاختيارية.

وقد زاد عدد الدراسات الصيفية للطلاب النجباء في أثناء السنوات الأخيرة. وهذه الدراسات تمتد عادة لفترة ستة أسابيع، وثمة حالات قليلة لقيت فيها هذه الدراسات قبولاً ورواجاً بين الطلاب الأذكياء.

وأهمية هذا التطور بالنسبة للطالب الموهوب أكاديمياً، أهمية واضحة بذاتها. ففي مقدور مثل ذلك الطالب أن يفيد من الدراسة الصيفية بأخذ مقرر عملي مثل النسخ على الآلة الكاتبة، أو مقرر أكاديمي مثل التاريخ.

وباستعمال عديد من الدراسات الصيفية، فإن ذلك يهيئ للطلاب مجالاً أوسع لاختيار البرامج مما هي الحال لو لم تكن متاحة. ذلك هو

الشأن خصوصاً للطلاب الذين ينهمكون طوال العام في المناشط المدرسية. إن إنشاء برنامج دراسة صيفية يبدو لي أفضل من تطويل العام الدراسي.

التوصية الثامنة عشرة: اللغات الأجنبية

ينبغي أن يكون مجلس المدرسة مستعداً لإعطاء عام ثالث ورابع من دراسة اللغة الأجنبية، مهما يكن عدد الطلاب الراغبين في الالتحاق بفصولهم قليلاً. ومن واجب الموجهين أن يحضوا الطلاب على إكمال مقرر متتابع لمدة أربع سنوات في إحدى اللغات الأجنبية إذا أظهر الطالب مقدرة في استيعاب اللغات الأجنبية. ومن جهة أخرى فإن الطلاب الذين عندهم صعوبة حقيقية في دراسة السنة الأولى من لغة أجنبية ما، ينبغي أن ينصحوا بعدم الاستمرار في المادة (التوصية الثالثة عشرة) إن الغرض الرئيسي من دراسة لغة أجنبية هو بلوغ مقدرة تناهز إتقان تلك اللغة.

والمقصود بعبارة "إتقان" هو يقيننا المقدرة على قراءة المادة المنشورة بتلك اللغة، وفي حالة لغة من اللغات الحديثة، المقدرة على الحديث بطلاقة وصحة ودقة مع واحد من أهل تلك اللغة.

ولم أصادف أي معلمين للغة الأجنبية قالوا إن شيئاً يناهز الإتقان من الممكن بلوغه بدراسة لغة أجنبية لمدة عامين فقط في مدرسة ثانوية، وكذلك الأمر بالقياس إلى الطلاب أنفسهم، فليس فيهم من أحس بأن عامين من الدراسة يزودانه بأي إلمام حقيقي مثمر يعود عليه بالنفع العلمي في تلك اللغة.

ومن جهة أخرى فإن أربع سنوات من الدراسة ستؤتي أرباحاً مضاعفة لأولئك الذين لديهم المقدرة على استيعاب اللغات الأجنبية. وهذه هي التوصية التي أعلنها مؤتمر اللغات الأجنبية الذي عقدته رابطة التربية القومية NEA في واشنطن في فبراير سنة ١٩٥٨ والذي دار بحثه حول موضوع "تحديد وتربية الموهوبين أكاديمياً".

وبدون استثناء تقريباً، وجدت حالة اللغات الأجنبية تدعو للأسى وتثير الشجون.

وجدت عدداً كبيراً جداً من الطلاب من ذوي المقدرة المحدودة يدرسون لغة أجنبية لمدة عامين.ووجدت عدداً قليلاً جداً من الطلاب القادرين يدرسون لغة أجنبية لمدة كافية.

وكل البينات تومئ إلى أن هناك إحساساً عاماً واسع الانتشار في الولايات المتحدة الأمريكية بأن هناك ميزة كبرى في كون الطالب يدرس لغة أجنبية لمدة –عامين فقط– في المدرسة الثانوية.

بيد أن معلمي اللغات الأجنبية الذين تحدثت معهم كانوا متفقين بإجماع الآراء تقريباً على أن مدة عامين غير كافية، وأن الحصيلة المتبقية، إذ تبقى منها أي شيء في ذهن الطالب بعد مثل هذا التعرض للغة، حصيلة هزيلة نحيلة، وحتى عندما يتضمن برنامج الطالب ثلاث أو أربع سنوات من دراسة لغة أجنبية، فمن الشائع جداً أن نجد أن هذه الأعوام الثلاثة أو الأربعة مقسمة بين دراسة لغتين أجنبيتين مختلفتين.

ولقد بح صوت معلمي اللغات الأجنبية من الشكوى من هذا الوضع، وكذلك عبر الطلاب الأذكياء الذين قابلتهم –عن نفس الشكوى– عندما كنت ألقي قادة الطلاب وأفيض معهم في الحديث.

ولقد طرحت، مراراً وتكراراً، السؤال التالي:

"لماذا لم تأخذ ثلاث سنوات في لغة أجنبية واحدة؟"

وكان الجواب دائماً هو: "إن الكليات في فهارسها لا تطالب إلا بعامين فقط" أو: "أردت أن أدرس عاماً ثالثاً ولكن الراغبين في الدراسة لم يتجاوز عددهم ستة أو عشرة، وهم لن يعطوا مقرراً لسنة ثالثة إلا إذا توافر عدد لفصل كامل لا يقل عن عشرين".

وقد تبين لي أن الطلاب عموماً مهتمون بتحصيل معرفة حقيقية للغة الأجنبية حديثة، وأنهم في حالات كثيرة شعروا بالكبت والإحباط من جراء إخفاق السلطات المدرسية في إعطائهم عاماً ثالثاً ورابعاً من الدراسة. وأحياناً كنت أجد سنة ثالثة من دراسة اللغة، ولكن الدارسين كانوا يوضعون في نفس الفصل مع طلاب السنة الثانية. وكان معلم الفصل يقول دائماً إن مثل هذا الإجراء غير مرض ويفتقر إلى السداد.

وليس ثمة ضرورة لسوق الحجج الناطقة بأهمية دراسة لغة أجنبية في عالم انكمش وتقلص باختراع الطائرة. وحيث إنني صادفت شيئاً من المقاومة بين القائمين على المدارس لتوصيتي بوجوب دراسة كل الشباب

الموهوبين أكاديمياً للغة أجنبية أربع سنوات سوياً، فلا جناح على أن أذكر القارئ بالحجج المؤيدة لهذه التوصية.

ما لم يحصل المرء شيئاً يناهز إتقان لغة أجنبية واحدة، فقد فاتته خبرة تربوية في المقام الأول من الأهمية. أولا: مثل هؤلاء الناس لن يعرفوا أبداً ماذا تعني معرفة لغة أجنبية وهم إما أن يتصوروا أن اكتساب الإتقان حاجز يستحيل تخطيه، أو يعتقدوا أن القدرة على تفهم أو قول كلمات قليلة يكفي لاختيار وجبة طعام في مطعم أو فندق– هي كل المعرفة العملية اللازمة.

وموجز القول أن الباب موصد في وجوههم إلى الأبد.

والحجة الثانية: هي الحجة التي يتقدم بها عادة معلمو اللغات الأجنبية، والقائلة بأن المعرفة الحقيقية المجدية للغة أجنبية تهيئ معالجة جديدة للمشكلات الإنسانية وتتيح أسلوباً جديداً في تناولها لم يكن متاحاً من قبل. فبقراءة آداب وتراث ثقافة أخرى، يفهم المرء ليس فقط شيئاً عن تلك الثقافة، وإنما يدرك أيضاً أن الأفكار التي يتقبلها الناطقون باللغة الإنجليزية على اعتبار أنها أمور عادية قد لا تكون صيغت أبداً بنفس الطريقة في لغة أخرى، والعكس بالعكس.

وإن لهام –بصفة خاصة للعلماء التطبيقيين– أن يدركوا حقيقة أنه بينما الرياضيات لغة دولية، فإن هناك كلمات كثيرة تكاد تستعصى على الترجمة من لغة لأخرى، لأن المفاهيم التي تنقلها مفاهيم غريبة بعض الشيء مباينة ومغايرة من لغة لأخرى.فمثلا اكتشفت في ترجمة كتاب لي في التربية

إلى اللغة الألمانية، بمعونة مساعد يتقن اللغتين، أنه لا يوجد معادل في اللغة الألمانية لاصطلاح "تكافؤ الفرص".

أما الحجة الثالثة والحجة الرابعة: فهما حجتان عمليتان ويمتان بسبب إلى العالم المنكمش المتفسخ تفسخاً شديداً الذي نعيش فيه.من الأمور المتفق عليها بين معلمي اللغات الأجنبية أن الشخص الذي أتقن لغة ما أجنبية، في وضع يؤازره على تعلم ثانية بسهولة أيسر مما لو كان أمره على خلاف ذلك.

وهذه الحقيقة صحيحة، حتى إذا كانت اللغة الثانية لا تمت بصلة أو نسب للغة الأولى. ومن ثم فإن الطالب الذي يدخل الكلية، ولديه قدر كبير من إتقان لغة أجنبية واحدة، يتسنى له أن يلتقط لغة أخرى بسرعة أكبر مما يكون في مقدوره لو لم تكن جعبته زاخرة باللغة الأولى.

فمثلا، من الظواهر التي يلاحظها المرء على بعثات الولايات المتحدة الأمريكية بالخارج والعاملين في السلك الدبلوماسي أنهم يعانون صعوبة كبرى في تعلم لغة أهل البلاد التي يعملون فيها، لأنهم لم يسبق لهم أن تعلموا أية لغة أجنبية من قبل.

وأخيراً، يبدو واضحاً أن نسبة ضئيلة من شبابنا لديهم المواهب الخاصة اللازمة للتقدم السريع في دراسة لغة أجنبية. وما لم تتوافر لهؤلاء الشباب فرصة لاكتشاف أنهم موهوبون حقاً في هذا المجال، فإن مواهبهم

لن تجد طريقها أبداً إلى التنمية والتثمير. وغالباً ما يكون الأوان قد فات لاكتشاف مثل تلك المواهب وتنميتها في سنوات الكلية.

فكما هو الشأن في الدراسة المتتابعة للرياضيات في المدرسة الثانوية، قليل من البنين والبنات من يكتشفون دائماً ممن لديهم موهبة خاصة في الرياضيات، فكذلك الأمر بالقياس إلى اللغات الأجنبية، فإذا قدر للدراسة المتتابعة للغات الأجنبية أن تنال حظاً شبيهاً بحظ الرياضيات والعلوم في مدارسنا، فإن أصحاب الموهبة اللغوية سيتم اكتشافهم سواء بسواء.

وليس المرء بحاجة إلى سوق الحجة بأن مثل هؤلاء الأولاد والبنات الذين يتقنون اللغات الأجنبية سيجدون أعمالاً ووظائف مجزية ومثمرة ومدرة في العالم الحديث.

أما كون الدولة تحتاج إلى شباب في وسعهم أن يتقنوا لغة أجنبية بسرعة للعمل في شتى الوظائف خارج الوطن، العامة والخاصة، فهذا أمر واضح لكل من يقرأ الصحف اليومية. ثم إن التنافس الفظيع بين أمريكا والاتحاد السوفيتي في الدول النامية حديثاً يفرض علينا مدداً كافياً من متقني اللغات يساوي، إن لم يفق، مددنا من المهندسين ذوي الكفاية، ورجال الأعمال الكفاءة الذين مرسلهم إلى هذه الدول أو يذهبون إليها من تلقاء أنفسهم.

ثمة كلمة أخيرة بشأن دراسة اللغة الأجنبية.

هناك حركة ناشطة نامية في الولايات المتحدة الأمريكية تحت رعاية قادة معلمي اللغات الأجنبية، تهدف إلى بدء تعليم اللغات الأجنبية في المراحل الأولى من التعليم، على أن يقوم بهذا التعليم معلمون يتحدثون باللغة المطلوب تعليمها بطلاقة وبلهجة قومها، ذلك أن التحدث باللغة سابق على قراءتها، والمعرفة الشفوية تنمو قبل المعرفة القرائية، وبدون توكيد على الأجرومية.

وليست لدى الجرأة على أن اقترح أحسن طريقة لتعليم لغة ما أجنبية. وليس ثمة شك في أن تقدماً كبيراً قد تم في مضمار اصطناع طرق جديدة، وعلاوة على ذلك فمن البديهيات المقررة أن الأطفال يتعلمون اللغة الأجنبية أسرع وأيسر وأوفى استعداداً وأهبة في مراحل طفولتهم المبكرة. لذلك أولى بالمرء أن يرقب باهتمام التطورات الحديثة التي بدأت في عدد من المجتمعات المحلية والتي في مرجونا، ستؤدي إلى أن عدداً كبيراً من طلاب الصف الثامن ستكون لديهم المقدرة على الحديث والقراءة بلغة أجنبية حديثة.

وحتى الآن، وفي حدود ما أعلم، لم أر مدرسة واحدة يتم فيها الانتقال من الصفوف الأولى إلى مستوى التعليم الثانوي على نحو كاف واف.

أما أن ثمة مشكلات هنا، فهذا أمر يتفق عليه معظم الخبراء في هذا الميدان.

ولكن الحصيلة النهائية. هي ما ينبغي للمواطن أن يضعها نصب عينه.

وموجز القول، فالقضية هي: ما إذا كان الولد أو البنت ينتهي من سنواته المدرسية وفي جعبته شيء يناهز إتقان لغة ما أجنبية.وإنه لخطأ فاحش من جانب أي مجلس مدرسي إذا أجل إحداث التغييرات اللازمة في منهاج المدرسة الثانوية بحجة أن تعليم اللغة الأجنبية كان من المفروض أن يتم في المراحل السابقة.

ثمة عنصر من التخلف الزمني في التربية ينبغي دائماً أن يكون نصب أعيننا.إن امتداد تعليم اللغات الأجنبية في الصفوف الأولى لن يعطي نتائج لتسعة إلى أربعة عشر عاماً. فالفترة الفاصلة، فترة كبيرة جداً.

هذا من جهة، ومن جهة أخرى، إذا أضافت مدرسة ما ثانوية سنة ثالثة ورابعة من اللغة الأجنبية الآن، فإن النتائج ستتجلى في خمس وست سنين عندما يحتل خريجو الكليات مكانهم في الحياة القومية كرجال ونساء في مختلف المهن.

التوصية التاسعة عشرة: مقررات العلوم

لزم على كل الطلاب أن يتفهموا طبيعة العلم والمنهج العلمي بأن يفرض عليهم مقرر في العلم الطبيعي أو البيولوجي.وهذا المقرر ينبغي أن يعطى في ثلاثة أقسام على الأقل تتألف من مجموعات حسب القدرة (انظر التوصية الرابعة).

ولتوفيق الطلاب الذين يهتمون بدراسة العلوم وليست لديهم المقدرة الرياضية المطلوبة، ينبغي إعطاء نوعين من مقررات الكيميا. ولكي يسمح

للطالب بدراسة أحدهما فلابد له من الحصول على درجة مقبول على الأقل في الجبر وفي رياضيات الصف العاشر.

أما المقرر الثاني فيخطط للطلاب أصحاب المقدرة الأقل في الرياضيات.

وحتى في هذا المقرر الثاني، ينبغي أن تكون المستويات على نحو يجعل أولئك الذين مستواهم أقل من المتوسط (مع افتراض توزيع القدرة طبقاً للمتوسط القومي المعياري) يلقون صعوبة في النجاح في المقرر.

وبالإضافة إلى مقرر الطبيعة الذي يعطي في الصف الثاني عشر مع الرياضيات كحتمية مقررة (التوصية الثالثة عشرة)، ينبغي إعطاء مقرر آخر في الطبيعة يحمل اسماً على غرار "الطبيعة العملية" وينبغي أن تكون المستويات في هذا المقرر الثاني على نحو يجعل أولئك الذين مستواهم أقل من المتوسط يلقون صعوبة في النجاح في المقرر.

التوصية العشرون: أسرات الفصول

ابتغاء إشاعة التفاهم بين الطلاب ذوي المستويات المختلفة من المقدرة الأكاديمية والأهداف المهنية ينبغي أن تنظم أسر الفصول على نحو يجعلها وحدات اجتماعية هامة ذات مغزى في الحياة المدرسية.

ولتحقيق هذه الغاية ينبغي أن يحتفظ بالطلاب معاً في أسرة فصل واحدة طوال فترة المرحلة الثانوية العليا (ثلاث أو أربع سنوات) وينبغي أن

يعني بأن تشكل كل أسرة مدرسية على حدة قطاعاً كاملاً من المدرسة بالقياس إلى المقدرة والرغبة المهنية. أما المعلمون الذين يعهد إليهم بالإشراف على أسر الفصول فيجب على الإدارة أن تقر في أذهانهم أن عملهم كمعلمين لأسر الفصول في غاية الأهمية، ويجب تخصيص وقت كاف لأسرة الفصل حتى يتسنى للطلاب الإفادة من هذه الفترة في تنمية روح الجماعة وللمرانة في نطاق صغير على ممارسة الحكم النيابي. وعلى أسر الفصول أن تنتخب ممثلا لها أو اثنين في مجلس الطلبة، وعلى هؤلاء الممثلين أن يقدموا تقريراً للأسرة عقب كل اجتماع يعقده مجلس الطلبة. وعليهم أن يصغوا إلى آراء ناخبيهم ويسترشدون بها في التصويت على المسائل المعروضة أمام مجلس الطلبة. ولكي يكون مجلس الطلبة فعالاً، يجب أن يلقى من مديري المدارس كل عطف وتأييد ومؤازرة حتى يكون لديه كل عام بعض من المسائل الهامة التي يهتم بعلاجها والتي يمكن لممثلي أسرات الفصول بدورهم أن يعرضوها على أسراتهم.

من أهم أغراض المدرسة الثانوية الجامعة تنمية الاحترام المتبادل والفهم المتبادل بين الطلاب ذوي القدرات المختلفة والاهتمامات المهنية المتنوعة. ويطيب لي أن اذكر أنه في إحدى المدارس التي زرتها قال المدير إن من أهم أهدافه الرئيسية تنمية اتجاه بين المدير المقبل لمصنع والزعيم المقبل للعمال يترتب عليه احترام متبادل وفهم متبادل بين الفريقين. ثم

أردف قائلاً إن مثل تلك الروح الديمقراطية القوية من الخصائص المميزة لبلدته.

ومن فحصي القصير الأمد للوضع، انتهيت إلى أنه كان محقاً في رأيه عن البلدة، وأن مدرسته كانت تحقق المأرب الذي ينشده.

وبقدر ما أومن بأهمية هذه الناحية من التعليم العام، فإنني أكون غير واقعي جداً إذا لم أنوه بأن هناك في كثير من المجتمعات المحلية عوائق تقف في وجه الانتفاع من المدرسة الثانوية الجامعة كوسيلة وأداة لتنمية روح التفاهم بين الجماعات المختلفة.

إن أية مدرسة لا تستطيع أن تتقدم خطوة واحدة إلى الأمام في مواجهة الضغوط الاجتماعية في مجتمع محلي شديد الاستقطاب.

التوصية الحادية والعشرون: الدراسات الاجتماعية للصف الثاني عشر

في الصف الثاني عشر ينبغي إعطاء مقرر إجباري عن المشكلات الأمريكية أو الحكومة الأمريكية. ويجب أن يتضمن هذا المقرر مادة غزيرة عن الاقتصاد بالقدر الذي تسمح به مقدرة الطلاب في مرحلة نموهم الحاضرة باستيعاب المادة بفعالية.

وكل فصل في هذا المقرر ينبغي أن يتألف من قطاع شامل من المدرسة، بمعنى أن الفصل ينبغي أن يتكون من مجموعة غير متجانسة. ولزام على المعلمين أن يشجعوا كل الطلاب على الاشتراط في المناقشات. وهذا

المقرر يجب أن ينمي ليس فقط فهم الشكل الأمريكي للحكومة والأساس الاقتصادي لمجتمعنا الحر، وإنما أيضاً الاحترام المتبادل والفهم المتبادل بين الفئات المختلفة من الطلاب.

وينبغي أن يشمل هذا المقرر الأحداث الجارية، ويجب أن يشجع المناقشة الحرة للقضايا الخلافية. وهذا الاتجاه يعتبر من أهم السبل الهامة التي تتميز بها مدارسنا عن مدارس الأمم الخاضعة للاستبداد الجماعي الذي يحصر الحكومة في يد قلة.

والذي لا ريب فيه، أن هذا المقرر، وكذلك أسر الفصول المتقنة التنظيم، وبعض المناشط المدرسية المعينة، كفيلة بأن تسهم بقسط وافر في تطوير وتنمية وإنضاج المواطنين المقبلين لديمقراطيتنا الذين سيكونون مصوتين أذكياء والذين سيقفون صامدين كالطود الشامخ في أوقات العسرة ولا يخدعنهم قول الذين في قلوبهم مرض ممن يضربون على وتر المصالح الخاصة.

القسم الرابع

المدارس الثانوية ذات الدرجة المحدودة من الجامعية

(أ) المدرسة الثانوية الصغرى

إن عدد المنخرطين في سلك كثير من المدارس الثانوية العامة عدد صغير جداً، لدرجة لا تسمح بمنهج متنوع إلا بثمن فادح باهظ.على أن انتشار مثل هذه المدارس الثانوية –تلك التي تقل فصولها النهائية عن مائة من الطلاب– يشكل أحد العوائق الخطيرة القائمة في وجه تعليم ثانوي جيد في معظم الولايات المتحدة الأمريكية. وأعتقد أن هذه المدارس ليست في وضع يتيح لها أن تهيئ تعليماً كافياً لأية مجموعة من طلابها، سواء أكانوا من الموهوبين أكاديمياً، أم من ذوي الميول المهنية، أم من المتخلفين. فالبرنامج التعليمي لا هو فسيح قدر الكفاية، ولا هو حافز حفزاً كافياً.

ومن ثم فإن المدرسة الثانوية الصغرى، بطبيعتها ذاتها، لا تستطيع أن تدبر برنامجاً يتميز بالشمول والإحاطة.

وعلاوة على ذلك فإن مثل تلك المدرسة تبذر في وقت وجهود المديرين والمعلمين والمتخصصين تبذيراً لا يتفق وأبسط مبادئ الاقتصاد، في الوقت الذي يعتبر نقص هذه القوى مشكلة قومية خطيرة.

فالاعتبارات المالية تقيد من عدد المقررات المعطاة في المدارس الثانوية الصغيرة. وكلما ضاق حيز المنهج، ضاقت الفرصة حيال برنامج مفيد ذي مغزى.

وما لم تضم فرقة التخرج النهائية مائة طالب على الأقل، فإن فصول المواد الدراسية المتقدمة، والأقسام المنفصلة في نطاق الفصول كلها، تصبح مستحيلة إلا بنفقات باهظة التكاليف لدرجة الإسراف. وأنا ألقي بهذا الرأي على أساس ملاحظاتي الخاصة (المدرستان أ، ض– الجدول ١– ومدرسة أخرى أصغر منهما زرتها لمدة يوم واحد). بيد أن نفس النتيجة التي وصلت إليها، انتهت إليها لجنة الرابطة الأمريكية لمديري المدارس.

إن النمط الطبيعي لتوزيع الموهبة الأكاديمية يكون بحيث إن فصلا من مائة طالب سيكون نصيبه ما بين ١٥ و٢٠ طالباً من الموهوبين أكاديمياً– أي أولئك الذين في وسعهم أن يدرسوا ويجب أن يدرسوا بفعالية وفائدة، مقررات متقدمة في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، بالإضافة إلى مقررات التعليم العام في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية. وثمة عدد قليل من الطلاب الأقل نجابة سيكون في وسعهم – إذا اجتهدوا– دراسة برنامج أقل شدة بعض الشيء. بيد أن هاتين المجموعتين معاً في فصل من مائة طالب لن تشكلا عدداً كافياً يسوغ للمدرسة تقديم مقررات أكاديمية متقدمة.

وإذا كان فصل التخرج أصغر من ذلك، فإن هاتين المجموعتين معاً ستكونان صغيرتين جداً لدرجة لا تجيز تدبير برنامج متتابع منظم في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية.

ثم إن إعراض البنات الموهوبات أكاديمياً عن دراسة مقررات العلوم والرياضيات المتقدمة، قائم أيضاً في المدارس الثانوية الصغرى؛ ومن ثم يضيف عاملاً آخر إلى الصعوبة المالية في تدبير مثل تلك المقررات.

وتلجأ المدارس الثانوية الصغرى في محاولتها لمعالجة تلك المشكلات، إلى إجراء شائع يتلخص في مطالبة كل الطلاب، بصرف النظر عن المقدرة أو الميل، بأخذ برنامج أكاديمي. والطالب المفتقر إلى الموهبة الأكاديمية قلما يكون قادراً على متابعة أهداف مهنية وتنمية اهتمامات وميول عامة.

وعلى الرغم من أن هذه الفئة من غير الموهوبين أكاديمياً تشكل غالبية عظمى من مجموع الطلاب، فإن طالب هذه الفئة يضطر إلى دراسة مقررات لا تتسنى إلا للربع الأعلى من فصله –في أحسن الحالات وعلى أحسن الفروض– أن يتابعها بفائدة وجدوى.

وثمة عنصر آخر، فتقسيم الطلاب إلى مجموعات –وفقاً للقدرة– من الصعوبة بمكان في نطاق الأعداد الصغيرة. وهذا النوع من الطلاب غالباً ما يصبح ملولاً ويستبد به الكبت والإحباط.

وعلاوة على ذلك فإن وجوده في هذه المقررات يشيع جواً من النشاز ويشجع، لا مناص، على الهبوط بمستوى التقديرات. وفي كثير من

المدارس الثانوية الصغرى حقاً، لا يوجد إلا عدد قليل من المعلمين. ومجال البرنامج الأكاديمي الذي يتناسب مع عدد المعلمين، مجال ضيق محدود، بل إنه أكثر ضيقاً وحصراً بالقياس إلى عدد المعلمين.

وغالباً لا تعطي مقررات في الرياضيات المتقدمة، ولا في الطبيعة أو الكيمياء، ولا في اللغات الأجنبية، أو إذا أعطيت فإنها لا تعطى إلا كل عامين مرة. وحيث توجد مثل تلك المقررات، فإنها غالباً ما تعلم على يد معلمين يفتقرون إلى المرانة الكافية في المادة الدراسية، وليس لديهم إلا النزر اليسير من الخبرة في ميدانها برمته.

وبقدر ما يتوافر لها خبراء مدربون، يكون في ذلك تبديد لا مسوغ له للطاقة. فليس ثمة عدد كاف من الطلاب يسوغ الاستخدام الكامل طوال الوقت لمثل هؤلاء المختصين.

ونفس الإشراف والتبذير وتبديد الطاقات يحدث في حالة المعلمين في بعض الميادين المتخصصة الأخرى. فمعلم الطبيعة أو الرياضيات –صاحب المؤهلات المناسبة والخبرة الكافية– ليست أمامه إلا فرص محدودة في مدرسة ثانوية صغرى. فهو مضطر إلى تعليم مواد مثل العلوم العامة والبيولوجيا من جهة، أو الرياضيات العامة والحساب التجاري من جهة أخرى، بالإضافة إلى ميدان تخصصه النوعي. وعلى هذا فإن رصيداً نادراً من أثمن كنوز الوطن يتبدد ويضيع هباء منثوراً.

إن إلغاء المدرسة الثانوية الصغرى– على أساس قومي يشمل الوطن بأسره– سيساعد على التخفيف من حدة مشكلة نقص المعلمين في مجالات كثيرة هامة من مجالات التخصص في المواد الدراسية.

فمثلا في سنة ١٩٥٦ حوالي ١٢,٠٠٠ مدرسة ثانوية عامة من مجموع مدارس الوطن البالغ عددها ٢١,٠٠٠ مدرسة ذات الفرق النهائية؛ كانت تعطي على الأقل مقرراً واحداً في الطبيعة (كان المجموع الكلي للمدارس الثانوية حوالي ٢٥,٠٠٠، ولكن يوجد من هذا العدد حوالي ٤٠٠٠ مدرسة ثانوية– إعدادية لا تعطي مقرراً في الطبيعة) ولابد أنه كان هنالك على الأقل ١٢,٠٠٠ معلم طبيعة. فإذا لم يحدث خفض في عدد المدارس الثانوية، فالمطلوب على الأقل ٩٠٠٠ مدرس طبيعة آخرين مؤهلين لتعليم الطبيعة لكي نضمن لكل شبابنا الموهوبين أكاديمياً فرصة لدراسة هذه المادة الهامة. وبنسبة ما يوجد في هذا العدد من الاثني عشر ألف معلم ممن يفتقرون إلى المؤهلات الكافية، فإن ذلك يفرض مزيداً من الطلب لتلبية هذه الحاجة. ومن جهة أخرى، إذا أمكن خفض عدد المدارس الثانوية إلى رقم ٩٠٠٠ أو أكثر قليلاً أو أقل قليلاً، وهو رقم – كما سيتضح لنا فيما بعد– كاف لتعليم الشباب الأمريكي إذا كانت المدارس ذات حجم كاف في ضوء الاعتبارات المذكورة (أي بها فصل تخرج يضم مائة على الأقل)... فلن يكون ثمة نقص في المعلمين في هذا الميدان البالغ الأهمية. وأكبر الظن، بل أقوى اليقين، أن كل الطلاب الذين في

وسعهم أن يفيدوا من دراسة الطبيعة سيكون في مقدورهم أن يحصلوا على تعليم كاف فيها(*).

ويبين الملحق خ مدى خطورة مشكلة المدرسة الثانوية الصغرى في الوطن بأسره. فحتى في ولاية نيوجرسي، وهي أقل الولايات نصيباً من المدارس الثانوية الصغرى: ١٦٪ من المدارس الثانوية ذات حجم غير كاف. وفي طول البلاد وعرضها فإن أكثر من ٧٠٪ من المدارس الثانوية تلحق بهذه الفئة.

بيد أن تحليل النسبة المئوية للفرق النهائية المنخرطة في سلك المدارس الثانوية الصغرى، يعطي صورة أقل غماً وكآبة، وإن كانت لا تزال صورة غير مرضية، فيما عدا، ربما في ولاية كاليفورنيا ونيوجرسي حيث ينخرط أقل من عشرة في المائة من طلاب الفرق النهائية في سلك مدارس ثانوية تعتبر صغيرة جداً.

وفي كاليفورنيا تكاد مشكلة المدرسة الثانوية الصغرى تكون في النزع الأخير، بمعنى أنها مشكلة أمكن التخلص منها تقريباً، ذلك أن ٩٠٪ من الشباب المقيدين بالمدارس الثانوية منخرطون في سلك مدارس ثانوية عامة بها فصول تخرج تضم مائة أو أكثر.

(*) الإحصاءات الواردة في هذا القسم مبنية على الأرقام المسجلة في بحث بعنوان "المقررات وعدد الطلاب في العلوم والرياضيات في المدارس الثانوية العامة لسنة ١٩٥٦". الذي نشره مكتب التربية للولايات المتحدة الأمريكية U.S. Office of Education.

أما على الصعيد القومي -في طول البلاد وعرضها- فما لا يزيد على ٣٠% إلا قليلاً من طلاب الصف الثاني عشر يتعلمون في مدارس ثانوية تبلغ من الصغر حجما لا يتيح لها أن تؤدي وظيفتها أداء وافياً.

وبعبارة أخرى فإن واحداً من كل ثلاثة من طلاب الفرق النهائية يتعلم في مدرسة لا تتسنى فيها إلا فرصة ضئيلة نحيلة لكي تعينه على أن يحصل على تعليم ثانوي مرض.

كم عدد المدارس الثانوية التي ينبغي وجودها؟

هناك تقريباً أربعة آلاف مدرسة ثانوية ذات فصول تخرج تضم مائة على الأقل، وحوالي ١٧,٠٠٠ مدرسة ثانوية ذات فصول تخرج تضم أقل من مائة(*).

ويوجد تقريباً مليون ونصف مليون طالب من طلاب الصف الثاني عشر في الولايات المتحدة الأمريكية، وحوالي مليون منهم تقريباً يتعلمون في الأربعة الآلاف مدرسة ثانوية ذات الحجم الكافي.

فإذا وزع الـ٥٠٠,٠٠٠ الباقون المبعثرون الآن في الـ١٧٠٠٠ الأخرى من المدارس الثانوية، توزيعاً متساوياً في مدارس ثانوية ذات فصول تخرج تضم مائة، لكان المطلوب هو خمسة آلاف مدرسة ثانوية. وعندئذ

(*) الإحصاءات الواردة في هذا القسم مبنية على الأرقام المسجلة في بحث بعنوان "المقررات وعدد الطلاب في العلوم والرياضيات في المدارس الثانوية العامة لسنة ١٩٥٦". الذي نشره مكتب التربية للولايات المتحدة الأمريكية U.S. Office of Education.

يكون المجموع الكلي للمدارس الثانوية ٩٠٠٠ (الأربعة آلاف الراهنة ذات الحجم الكافي. والخمسة الآلاف المضافة إليها). وحيث إن بعضاً من هذه المدارس الثانوية الجديدة قد يحتوي فصول تخرج تضم عدداً أكبر من مائة، فلا جناح علينا أن نفترض أن ٩٠٠٠ مدرسة هو الحد الأعلى من المدارس الثانوية المطلوبة في الولايات المتحدة الأمريكية في هذا الوقت.

وجدير بالذكر أن ولاية كاليفورنيا تعلم ١٤٠,٠٠٠ طالب من طلاب الفرق النهائية في ٤٨١ مدرسة ثانوية. وإذا ترسمت خطاها كل الولايات الأخرى بنفس النسبة فإن المليون ونصف المليون من طلاب الفرق النهائية في الولايات المتحدة الأمريكية يمكن استيعابهم فيما لا يزيد على خمسة آلاف مدرسة ثانوية.

وهذه التقديرات مبنية على أحدث البيانات والإحصاءات المجمعة. وفي بضع سنين من الآن، عندما ينعكس الازدياد الكبير في حجم فئة السن، في العدد المتزايد من طلاب الفرق النهائية بالمدارس الثانوية، فسوف تتطلب هذه التقديرات مراجعة.فبعض المدارس الثانوية الصغيرة جداً الآن، سوف تصبح كبيرة قدر الكفاية، ولكن من المستبعد جداً أن تقل النسبة المئوية للشباب الذين يتعلمون في مدارس ثانوية صغرى، قلة فعالة.

فإذا خفض عدد المدارس الثانوية على أساس يشمل الوطن بأسره من حوالي ٢١,٠٠٠ إلى ٩٠٠٠ تقريباً، نهض مستوى التعليم الثانوي بصفة عامة نتيجة لذلك، وسيتوافر المعلمون وغيرهم من موظفي المهنة

وسيتم تثمير مواهبهم على نحو أكثر فعالية، وآنئذ سيكون في مقدور كل الشباب الموهوبين أكاديمياً أن يدرسوا الطبيعة، مثلا، ليس فقط بدون أن يكون هنالك مزيد من الحاجة إلى المعلمين، ولكن في ظل تدبير سيترتب عليه إلغاء ما يسمى "بنقص المعلمين" في هذا الميدان.

وثمة نتيجة أخرى هامة لخفض عدد المدارس الثانوية، وهي زيادة فرص عمل المواطنين للنهوض بالمدارس. إن عدد المدارس الثانوية التي يمكن للجان المواطنين في كل ولاية أن تسهم فيها وتهتم بها، سيصبح عدداً سهل التدبير وطوع الأمر.

وسيكون في وسع اللجان أن تدفع قدماً بمشروعات مثمرة على صعيد الولاية، مثل قوائم الجرد الأكاديمي، دون أن ترهق مواردها وتكلفها من أمرها عسراً.

ولا توجد هناك سوى ولايتين هما نيويورك وتكساس، حيث تضطر لجان الولاية إلى التعامل مع أكثر من ٦٠٠ مدرسة ثانوية (انظر الملحق خ)، وحيث إن ٨٧ مدرسة من مدارس ولاية نيويورك ستكون في مدينة نيويورك، ومن ثم ستشكل مشكلة فريدة في حد ذاتها، فلا يتبقى إذن إلا لجنة تكساس التي ستواجه مشكلة جدية حقيقية فيما يتعلق بالأعداد.

كيف يتسنى إلغاء المدارس الثانوية الصغرى؟

تدل الخبرة– في تلك الولاية التي فازت بأوفى قسط من النجاح في إلغاء المدرسة الثانوية الصغرة عن طريق إعادة تنظيم المنطقة التعليمية–

على أن القيادة البصيرة البعيدة النظر ضرورية ولازمة على مستوى الولاية– لكي تدفع قدماً بالمنجزات المحلية اللازمة. يجب على قسم التعليم بالولاية أن يأخذ بزمام المبادرة في "تدشين" التخطيط لإعادة تنظيم مناطق التعليم على أساس يشمل الولاية بأسرها.

فالتخطيط الدقيق المعد إعداداً فنياً من كل ناحية، على غرار خطة نيويورك المعروفة باسم المفتاح الرئيسي New Yorks Master Plan خطوة أولية لازمة. فهي تبين ما تم فعله لضمان قيام مدارس ثانوية ذات حجم كاف بوساطة إعادة التنظيم.

بيد أن خطة المفتاح الرئيسي ليست لديها قوة تشريعية، وإنما هي بمثابة دليل موجه. ومع ذلك فقد اتخذت سلطة التشريع في ولاية نيويورك خطوات عديدة لتشجيع المبادرة المحلية ولتيسير بلوغ أهداف الخطة بصفة عامة.

ويملك رئيس قسم التعليم بالولاية سلطة استشارية تخول له تقديم اقتراحات معينة خاصة بإعادة التنظيم. ففي وسعه أن يقترح إنشاء منطقة تعليمية جديدة. والأهالي هم الذين بيدهم اتخاذ القرار النهائي في هذا الشأن، ولكنهم يصوتون على أساس الدائرة بأسرها بشأن المنطقة التعليمية المقترحة.

ومن ثم، وعلى خلاف الوضع القائم في الولايات التي يتم فيها تصويت الدائرة– على أساس كل حي على حدة– في كل حي من الأحياء القديمة، على خلاف ذلك فإن المصالح الخاصة الضيقة لن يكون لها تأثير

تاعس في النتائج. فمثلا، القاطنون في أنحاء الحي التعليمي المقترح، والذين– تكمن وراء كل طالب من أبنائهم قيمة ملكية كبيرة، سيجنحون إلى عدم التحمس لعول وتمويل تعليم أطفال جيرانهم الأقل حظاً وملكية.

فإذا كان أساس التصويت هو أن يقوم كل حي على حدة من الأحياء المقترح إدماجها في المنطقة التعليمية الجديدة المقترحة، بالتصويت بالموافقة فرادى كما هو حادث، مثلا في ولايتي أيوا وانديانا، فالذي يحدث أن المناطق الأغنى تجنح إلى عرقلة إعادة التنظيم.

ولقد برهنت نيويورك أيضاً على أن سلطة تشريع الولاية يجب أن تقدم حوافز مالية لتشجيع الوعي المحلي. فالولاية تقدم للمناطق التعليمية التي أعيد تنظيمها معونة خاصة للمواصلات ولنفقات الأبنية، وهما "البندان" اللذان يضغطان ضغطاً شديداً على أي منطقة تعليمية جديدة اتسع نطاقها.

وتقدم الولاية أيضاً معونة إضافية للنفقات التنفيذية الإدارية على أساس تنازلي تكون فيه نسبة المعونة الإضافية أعلى في الأحياء الصغيرة التي أعيد تنظيمها، ولكنها تقل تدريجياً كلما زادت الأحياء في الحجم.

وبدون خطة دقيقة تراعي فيها كل الاعتبارات والاحتمالات، فإن عملية إعادة التنظيم قد تفضى إلى إلغاء كثير من المدارس العامة ذات الفصل الواحد One Room- Common Schools ولكنها لن ننتج عدداً كبيراً من المدارس الثانوية الجديدة التي تضم فصول تخرج، بما على

الأقل مائة من الطلاب. ذلك أن الإحصاءات الناطقة بما تم إنجازه في سبيل إنقاص عدد الأحياء المدرسية تبدو، عندئذ في ظاهرها، لا غبار عليها، ولكن ذلك لن ينطوي بالضرورة على إنقاص عدد المدارس الثانوية الصغرى في التنظيم الجديد، فقد تبقى بلا مساس.

ومما لا ريب فيه أن هناك مناطق في الولايات المتحدة الأمريكية، تقضي فيها الاعتبارات الجغرافية بضرورة قيام أو بقاء المدارس الثانوية الصغرى، فتوزيع السكان في تلك المناطق توزيع قليل الكثافة ومتباعد بعضه عن بعض لدرجة لا يتسنى معها نقل عدد كاف من الطلاب على نحو فعال، إلى نقطة مركزية.

بيد أن التجربة الناجحة في أجزاء معينة من مناطق تكساس الفسيحة الأرجاء، ومناطق الغابات البعيدة في أقصى الغرب، تومئ إلى احتمالات النجاح في مناطق أخرى لإلغاء المدرسة الثانوية الصغرى، إذا بذل جهد أكبر مما هو حادث الآن. لقد زرت مدرسة تستقي طلابها من مساحة تبلغ زهاء ثلاثة آلاف ميل مربع، وكثير من أطفالها يصلون إليها بعد ساعة ونصف ساعة من ركوب الحافلة ذهاباً وإياباً. وهنا تجب الموازنة بين المزايا المستقاة من التعليم في مدرسة ثانوية ذات حجم كاف وبين النتائج الوبيلة أو الضارة الناجمة من ركوب الحافلة من وإلى المدرسة ساعة ونصف ساعة كل يوم ذهاباً وإياباً.

ولا مراء في أن العوامل الجغرافية تكون أحياناً مسوغاً مشروعاً لقيام أو بقاء مدرسة ثانوية صغيرة، ولكنها غالبا ما تكون مجرد ذريعة فحسب. إن الطبيعة الإنسانية –وليست الجغرافيا– هي التي تعطي التفسير الصحيح.

لقد كانت القيادة الحصيفة والتفكير السياسي الذكي والرغبة في تقديم "لقمة سائغة" عوامل فعالة في الدفع قدما بإعادة تنظيم الأحياء المدرسية في نيويورك وكاليفورنيا وعدد قليل آخر من الولايات.

ففي نيويورك مثلا، بالإضافة إلى الحوافز السابق ذكرها، يقوم قسم التعليم بالولاية بتوفير القيادة المهنية الفنية اللازمة للأحياء الراغبة في دراسة وبحث إعادة تنظيمها. وهذا القسم يهيئ الفرصة لمديري التعليم والنظار ومجالس التعليم وجماعات المواطنين للالتقاء والاجتماع والتشاور مع خبراء في شئون التعليم الثانوي لدراسة كيفية جعل إعادة التنظيم كفيلة بإحداث تحسينات معينة ملموسة في برنامج التعليم الثانوي.

وثمة عدد من الخبراء في وسائل نقل الطلاب من وإلى المدارس، وخبراء المباني المدرسية يبحثون الحاجات الخاصة بالتدابير اللازمة في هذين المجالين.

وأخيراً، فإن خبراء الشئون المالية بالقسم يقدرون النفقات اللازمة لتسيير دفة المنطقة التعليمية المعاد تنظيمها، ومقدار معونة الولاية وفئات الضرائب اللازمة على نحو تقريبي.وبعد توافر كل هذه الدراسات

والمعلومات والبيانات تصبح الأحياء المحلية مستعدة للتصويت بفهم على الاقتراحات بإعادة تنظيم الحي المدرسي.

وفي ولايات أخرى، ما زالت المصالح المفتقرة إلى الفهم والدليل والبيانات اللازمة، هي صاحبة الكلمة العليا. وعلى ذلك فالمدارس الثانوية تظل صغيرة. ومن ثم فإن هذه الولايات لا تستطيع أن تسهم بقسطها المناسب الصحيح في الجهد القومي.

فإذا واجه المواطنون في هذه الولايات –بكل شجاعة وإخلاص– المضامين المترتبة على إخفاقهم في هذا الإسهام، فليس ثمة ريب في أنهم سيتحركون تلقاء العمل لكي يغيروا الأمور من حال إلى حال.

(ب) مدرسة المدينة الكبيرة الثانوية

إن التعليم العام في المدن الكبرى يفرض مشكلات معينة لا تقوم في المجتمعات الصغيرة، وعلاوة على ذلك فإن التقاليد في المدن القديمة تلعب دوراً حاسماً لا مراء.وقد جرت العادة على أن توفر المدارس الثانوية في المدن الكبرى التعليم لكل شباب حي معين بالذات في المدينة، باستثناء أولئك الأولاد الراغبين في برامج مهنية.

وفي معظم المدن الكبرى في ولايات الشرق والوسط الغربي، توجد مدرسة مهنية أو أكثر يتسنى للأولاد أن يذهبوا إليها، بصرف النظر عن الحي الذي يقطنون فيه. ووجود مثل هذه المدارس المهنية الفنية يعني أن التيسيرات والمعينات الخاصة بأعمال "الورش" في المدارس الثانوية العامة

للمدينة محدودة، ثم إن العمل الذي تقدمه هذه الورش بالضرورة عمل ذو طبيعة تتصل بالفنون الصناعية. بيد أن البرنامج التجاري للبنات، يمكن أن يعطي في هذه المدارس الثانوية العامة في الأقسام المختلفة لمدينة ما بنفس الدرجة مثل المجتمعات المحلية الأخرى، أي بالدرجة التي تكون عليها الأسر المعنية بالأمر مهتمة بأن يختار أطفالها هذا النوع من البرنامج.

وبسبب حجم وتعقد تركيب الجهاز المدرسي في المدينة الكبيرة، فإن مكتب مدير التعليم عليه عدد من المسئوليات التي لا توجد في المكاتب المناظرة في المدن أو المجتمعات المحلية التي لا توجد فيها أكثر من مدرستين ثانويتين أو ثلاث. ومكتب مدير التعليم المركزي يستطيع أن يقدم خدمات خاصة، بما في ذلك البحوث لكل المدارس في المدينة.

وهذه الخدمة تنطبق بصفة خاصة على برنامج الاختبارات والفحوص، فمثلا المشروعات الخاصة بتحديد وتربية الناشئة الموهوبين أكاديمياً، والذين يأتون من أصول فقيرة ثقافياً، هذه المشروعات تجري الآن على قدم وساق. وثمة عدد كبير من هؤلاء الأطفال –عادة– في أية مدينة كبيرة. ومكتب التعليم المركزي يملك الوسائل المعينة على وضع هذه المشروعات موضع التنفيذ.

وفي معظم المدن الكبرى، يجد المرء أنواعاً مختلفة من الأحياء المدرسية التي تتفاوت من جراء نوع الأسرات القاطنة فيها.

لقد زرت مدناً كبرى، حيث تخدم بعض المدارس الثانوية حياً من الأحياء يتألف أساساً من أسر قوامها رجال من متخصصي المهن يحملون شهادات جامعية. وغني عن البيان أن رغبات الآباء في حي كهذا توجه الغالبية العظمى من الطلاب نحو تعليم الأربع السنوات في الكلية أو الجامعة.

والمشكلات التي يصادفها الناظر والموجهون هي في جوهرها نفس المشكلات القائمة في أنواع معينة من مدارس الضواحي. وسنتناول هذه المشكلات بالعرض والفحص في الجزء التالي من هذا البحث.

وثمة أحياء أخرى تكون فيها نسبة الطلاب الراغبين في الالتحاق بالكليات أقل من عشرة في المائة من فصل التخرج. ومثل هذا الحي يمكن أن تقوم على خدمته –أصلا– مدرسة ثانوية مهنية تتضمن في مناهجها برنامجاً أكاديمياً مع العناية الخاصة بالرياضيات والعلوم.على أن العلاقات بين المدارس المهنية الفنية والمدارس الثانوية الأخرى تختلف من مدينة لأخرى. فمثلا، زار أحد زملائي في هذا البحث إحدى مدن الشرق التي يبلغ تعداد سكانها أكثر من نصف مليون نسمة، وفيها تركيز شديد للصناعة.

هناك توجد برامج مهنية فنية قوية على مستوى التعليم الثانوي: سبع من أربع عشرة مدرسة ثانوية، مدارس مهنية أو فنية. ونصف الأولاد ينخرطون في سلك هذه المدارس التي يتم القبول فيها على أساس اختياري.

وهنا يحظى التعليم المهني باحترام المجتمع. ولست أعرف مدينة أخرى سواها تشكو فيها المدارس الأكاديمية لا المهنية، من كونها "مقلباً" للنفايات، وليست فيها أية وصمة عار أو شائبة تلحق بكون الطالب يتعلم تعليماً مهنياً.

وإنه ليكون عملا قائماً بذاته، أن نقدم تقريراً عن وضع المدارس الثانوية في أي من المدن الكبرى الرئيسية بالولايات المتحدة الأمريكية.وتشهد بعضها شيئاً يناهز الثورة العمرانية في مرحلة المخاض بسبب التغير السريع في أصول الأسر القاطنة في المدينة.

ولأسباب شرحتها في سياق سابق من هذا التقرير، لم أحاول أن أقوم ببحث، ولو أولى، في المشكلات الخاصة للمدارس الثانوية في المدن الكبرى.

بيد أنني مع ذلك زرت مديري تعليم العديد من تلك المدن، ومن ثم أعرف شيئاً عن الوضع فيها إجمالاً.

وعلاوة على ذلك فإن بعض زملائي قضوا وقتاً في الأنواع المختلفة من المدارس في المدن الكبرى الواقعة على كلا الساحل الشرقي والوسط الغربي.

أما بالنسبة لتعليم الأولاد المهنيين في مدارس منفصلة، فليس في وسع المرء أن يقول إلا أنه من وجهة النظر الاقتصادية فإن هذا الإجراء يبدو أنه هو التدبير العملي الوحيد في كثير من هذه المدن.

وكقاعدة عامة، فإن مجالس المدارس تأبى أن تخصص الاعتمادات المالية الكافية لكل مدرسة من المدارس الثانوية في مدينة كبيرة لشراء العتاد اللازم لبرامج مهني كامل.

وعلاوة على ذلك، فحيث إن وحدة التوظيف هي المدينة ذاتها، فمن الصعب أن تعكس البرامج المهنية للأولاد في مدرسة ثانوية جامعة في حي واحد، الوضع الوظيفي برمته.

ويكاد يكون من المستحيل قيام لجان استشارية فعالة تمثل العمل وأصحاب الأعمال على مستوى الحي. ومن جهة أخرى فإن مثل هذه اللجان يمكن أن تؤدي وظائفها على وجه مرض على مستوى المدينة بأسرها في تقديم المشورة لمدرسة ثانوية مهنية مركزية أو اثنتين وثلاث من هذا الطراز.

كل هذه الاعتبارات تبين، فحسب، مرة أخرى حقيقة أن المرء عند مناقشة البرامج المهنية يجب عليه أن يدخل في حسابه طبيعة المجتمع المحلي الذي تخدمه المدرسة ووضع الوظائف والأعمال به.

وفي كثير من مدن الساحل الشرقي ذات الحجم الكبير، وفي عدد قليل من المدن المتوسطة الحجم، يجد المرء مدارس ثانوية متخصصة للشباب الموهوبين أكاديمياً ولغيرهم من أصحاب المواهب الأخرى. ففي مدينة نيويورك مثلا، أنشئت تباعا المدارس الثانوية المتخصصة الآتية:

مدرسة التجارة الثانوية.

المدرسة الثانوية لفنون الأداء المسرحي.

المدرسة الثانوية للموسيقى والفن.

المدرسة الثانوية المهنية لتجارة الطعام.

المدرسة الثانوية لصناعات الأزياء.

مدرسة مانهاتان الثانوية لحرف الطيران.

مدرسة نيويورك للطباعة.

مدرسة برونكس الثانوية للعلوم.

مدرسة بروكلين الثانوية لحرف السيارات.

مدرسة بروكلين الثانوية للتدبير المنزلي.

وثلاث وعشرين مدرسة متخصصة أخرى.

والحجة المؤيدة للمدرسة الثانوية المتخصصة لأصحاب الموهبة الفنية أو التمثيلية شبيهة بالحجة المؤيدة للبرامج المهنية المتخصصة في مدرسة ثانوية أو أكثر في مدينة كبرى –ألا وهي وجود عدد كبير من الشباب أصحاب المواهب الخاصة، ولكن يكون ثمة عدد كاف من الطلاب المنخرطين في سلك مثل هذه البرامج في المجتمعات المحلية الصغرى مما يسوغ إنشاء هذا النوع من المدرسة الثانوية.

ولقد وجدت المدارس الثانوية المحجوزة لتعليم فئة القدرة الأكاديمية العالية– واستقرت منذ سنين عديدة في المدن الكبرى على طول الساحل الشرقي للولايات المتحدة الأمريكية.

وإنها لحقيقة تاريخية طريفة أنه على الرغم من أن هذه المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية قد ازدهرت على طول الساحل الشرقي، إلا أنها – فيما يبدو– لم تنشر أبداً أو تتغلغل في الوسط الغربي أو الغرب الأقصى.

ثمة عامل ارتباط طريف، لعله ليس من قبيل المصادفة، بين عدم وجود جامعة حكومية كبيرة وقوية ووجود المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية في المدن الكبيرة لولاية ما.

وأحسب أنه لا أحد ممن يعلمون ببواطن أمور هذه المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية، يستطيع أن يتحدى حقيقة أنها تؤدي وظائفها على أحسن نحو مرض وأنها تزود الطلاب الموهوبين أكاديمياً الذين ينخرطون في سلكها بتعليم أكاديمي جيد.

ثمة خصيصة تميز هذه المدارس، وهي قدرة إدارتها على حسن اختيار أولئك الطلاب الذين يقبلون بها. وقد يتم الاختيار على أساس اختبارات تحريرية أو على أساس الدرجات التي يحرزها الطالب في اختبار يسمى عادة اختبار الكفاية، أو اختبار الذكاء.

وفي بعض هذه المدارس يستبعد أولئك الذين تقل مقدرتهم الأكاديمية عن الربع الأعلى (٢٥٪ من القمة) على أساس هذه الاختبارات. وتحمل

هذه المدارس في ملامحها الانتقائية، بقايا تعيد إلى الأذهان ذكرى مدرسة ما قبل الجامعة في أوروبا التي تعد الطلاب لامتحان الشهادة العامة من قبل الدولة الذي يعتبر النجاح فيه شرطاً لازماً للقبول في كل جامعات الدولة. على أنها تختلف عن نظائرها في أوروبا في أمرين:

أولا: المقرر أقصر.. مدرسة بوسطن ذات الست السنوات هي أكثرها قرباً للمدرسة الأوروبية بالقياس إلى طول المقرر.

ثانياً: عدد الراسبين.. قليل نسبياً، بمعنى أن المدارس الثانوية الأمريكية الأكاديمية الانتقائية، في معظمها لا تضطر أي نسبة مئوية كبيرة من طلابها لترك المدرسة بسبب الإخفاق في الوصول إلى المستويات المطلوبة.

ومن جهة أخرى، فقد زرت مدارس ما قبل الجامعة في سويسرا حيث لم يتسن إلا لثلث أولئك الذين انخرطوا في سلكها، أن يكملوا بنجاح مقرر الثمان السنوات، واضطر كثير منهم إلى ترك الدراسة في منتصف الطريق.

ومن وجهة نظر اجتماعية، فإن بعض المزايا الناتجة للطلاب من هذا النوع من المدارس الثانوية التي زرتها والتي عرضت لها في تقريري في القسم الثاني، ليست متاحة لطلاب المدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية.فهيئة الطلاب في هذا النمط من المدارس متجانسة بالضرورة من وجهة نظر المقدرة والأهداف المهنية، وكلهم يسعون إلى الالتحاق بالكليات والدراسة الجامعية، وكثير منهم ينتوون أن يصبحوا من أرباب المهن المتخصصة رجالاً ونساء.

ومن دواعي الإنصاف فحسب، أن نشير إلى أنه في المدرسة الثانوية التي يكون نصيبها من الجامعية محدوداً جداً بطبيعة المجتمع المحلي الذي تقوم فيه فإن الطالب أيضاً عنده فرصة ضئيلة، إن كان له ثمة فرصة على الإطلاق، للالتقاء بطلاب ذوي اهتمام مهني مختلف، وإن كان من المؤكد أنه سيلتقي بالبعض الذين عندهم نسبة مختلفة جداً من المقدرة الأكاديمية.

بقدر ما يتسنى لي أن أؤكد على سبيل الحزم، لا توجد إلا مدينة واحدة بها مدرسة ثانوية أكاديمية انتقائية ينخرط في سلكها الآن نسبة كبيرة من البنين والبنات الموهوبين أكاديمياً، في تلك المدينة المشار إليها. وفيما عدا بوسطن، يبدو أنه يوجد دائماً في نفس المدينة عديد من المدارس الثانوية ذات الطبيعة الجامعة لحد ما، والتي ينخرط في سلكها أيضاً عدد لا يستهان به من الشباب الموهوبين أكاديمياً والتي من المعتقد أنها تعطي تعليماً أكاديمياً جيداً للأكبر قدرة وامتيازاً تماماً على غرار ما تفعل المدارس الثانوية الانتقائية. ويقيناً، هذه المدارس الثانوية الجامعة تهيئ طريقاً معترفاً به وسبيلا واضح المعالم يفضي إلى كلية أو جامعة.

ولما كان الأمر هكذا، فلم يكن هناك في الولايات المتحدة الأمريكية في السنوات الحديثة المعادل الحقيقي المناظر لمدرسة ما قبل الجامعة الأوروبية التي تعطي المقرر الثانوي الوحيد للموهوبين أكاديمياً، وهي المدرسة الوحيدة التي يستطيع الطالب منها أن يدخل الجامعة.

وأحياناً ما ننسى أن حجم المدينة، وتنوع سكانها، ووجود كثير من المدارس الثانوية الأخرى، يقلل من الضغوط الملحة، التي في غير محلها، على مجالس المدارس لقبول طلاب لا يصلحون للمدرسة الثانوية الأكاديمية الانتقائية. ولو كانت مثل هذه المدرسة مقامة في مدينة صغرى، وأصبح معترفاً بها على أساس أنها المدرسة الوحيدة الصالحة لأولئك الذين يرغبون في الالتحاق بالكلية، لأصبح ضغط الآباء عليها لا يطاق.

وإن المرء ليساوره الشك في إمكان اتباع سياسة قبول انتقائية لنفس الأسباب التي جعلت كثيراً من المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية غير قادرة على النسج على منوال مدارس ما قبل الجامعة الأوروبية، ثم تحذف نسبة من كل فصل بالرسوب كل عام.

وما أريد أن أجادل لإلغاء المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية في المدن التي تحرز فيها هذه المدارس الآن نجاحاً ملموساً، ولكن أولى بي أن أثير كثيراً من الأسئلة حول إنشاء مثل هذه المدرسة في مدينة أخرى ذات حجم معادل، وأن أثير مزيداً من الأسئلة الأكثر خطورة إذا اقترح إنشاء مثل تلك المدرسة لمدينة لا يخدمها إلا عدد قليل من المدارس الثانوية.

إن التقاليد التاريخية للمدارس الانتقائية في ولاية الشرق، عوامل معروفة جداً يعزي إليها نجاحها.

وبالإضافة إلى ذلك، إذا كانت استنتاجاتي في القسم الثاني صحيحة، فلا لزوم لإنشاء مدارس ثانوية أكاديمية انتقائية لتعليم الموهوبين أكاديمياً.

وكما أشرت في سياق مبكر من هذا التقرير، فإن عدداً كثيراً من المدارس الثانوية الجامعة، بشيء بسيط من التعديلات الطفيفة نسبياً، تستطيع أن تهيئ تعليماً ممتازاً لهذه الفئة.

إن النهوض بمستوى المدرسة الثانوية الجامعة كفيل على نحو يبشر بالخير والثمر أكثر من أي إجراء آخر، بتحسين التعليم الأمريكي ورفع مستواه بدلاً من إدخال المدارس الثانوية الأكاديمية الانتقائية إلى مناطق لم يسبق أن وجدت فيها– حتى الآن.

مدرسة الضواحي الثانوية(٢)

تعرف المدارس الثانوية القائمة في المناطق المتاخمة للعواصم والتابعة لها إدارياً– عادة باسم مدارس "الضواحي" الثانوية.

وهي تنقسم عادة إلى ثلاثة أنواع، فهذا يتوقف على طبيعة المناطق التي تخدمها.وبعضها مدارس جامعة تبلغ في "جامعيتها" حداً من السعة والشمول يعادل المدارس الجامعة في المدن الكبرى وتدرس مواد تغطي كل المقررات المطلوبة. والبعض الآخر لا يضم إلا نفراً قليلاً من الطلاب من فئة الإعداد للكلية –هذا إذا ضم على الإطلاق– ومن ثم فهذا النوع من المدارس يرى أن مهمته الرئيسية هي مساعدة طلابها على ضمان تنمية مهاراتهم القابلة للرواج في سوق الأعمال عند التخرج.

---

(٢) هذا القسم من التقرير مبني إلى حد كبير على خبرة وملاحظات السادة يوجمرت وميلر وأوبر.

وثمة عدد لا يستهان به يركز تركيزاً قوياً على وظيفة الإعداد، للكليات، مع الاستبعاد، غالباً، لأي برنامج مهني حقيقي من النوع المعروف بسميث هيوز Smith- Hughes.

وهذا النمط الثالث هو الذي يحسب عادة بأنه مدرسة الضواحي الثانوية.

بيد أن من المفيد أن نعطي هذه التسمية مدلولا أوسع، حيث توجد هناك مدارس ثانوية، بسبب الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية للمجتمعات المحلية التي تخدمها، ترسل غالبية عظمى من خريجيها إلى الكليات، على الرغم من أن هذه المدارس لا تقوم فيما يعتبر على سبيل الدقة والتحديد ضاحية.

وفي هذا التقرير، وابتغاء الوضوح، فإني أشير إلى المدارس التي تضم غالبية عظمى من الطلاب الطامحين في دخول الكليات، باسم مدارس الضواحي الثانوية أينما يقدر لها أن تقوم.

وثمة عدد من هذه المدارس استطاع أن يحرز سمعة ممتازة في طول البلاد وعرضها، على الأرجح بسبب كونها ممولة تمويلاً مالياً جيداً، ولكونها استطاعت أن تنشئ على مر السنين هيئات إدارية وتوجيهية وتعليمية قوية.

والآباء طامحون جداً بشأن مستقبل أطفالهم، غالباً لدرجة تدفع بهم إلى الرغبة ليس فقط في إعدادهم للكليات فحسب، ولكن في إعدادهم لكلية معينة بالذات. وفي الواقع من الأمر فإن طموح الآباء في حالات كثيرة يفوق قدرات الطلاب.

وليس من غير المألوف في هذه المدارس أن تجد أن فئة الإعداد للكلية تبلغ ٧٥% أو أكثر من مجموع الطلاب، بل تتجاوز هذه النسبة بسبب النفوذ الأكاديمي، بل إنها تلصق وصمة عار على المقررات "العملية" التي تعين الطلاب على الحصول على الوظائف والأعمال مباشرة عند التخرج.على أن هيئة الطلاب في مدارس الضواحي الثانوية (بالمداول الذي استعمله) غالباً ما تكون أعلى في المقدرة الأكاديمية بشكل ملحوظ كما تقيسها اختبارات القدرة المدرسية، من هيئات الطلاب في الأنماط الأخرى من المدارس الثانوية.

وفي نفس الوقت، يوجد بين الطلاب عدد منحط المقدرة العقلية، ونفر آخر ضعاف في القراءة وفي الحافز التعليمي.على أن الحافز في هذه المدارس، بصفة عامة، حافز قوي، وهو يزداد قوة كلما زاد الخوف من أن القبول بالكليات سيكون أصعب مثالاً في السنوات القادمة.

ومن ضمن التهم الموجهة إلى مدارس الضواحي الثانوية أن مقرراتها الدراسية تلاقي حاجات طلابها الأكاديميين بشكل واف، ولكنها لا تلاقي حاجات القلة النسبية غير الأكاديمية، التي قد يكون بعضها بطيئاً جداً في القراءة بحيث لا يتسنى له الجري على المنوال العادي للفصل.

بيد أن هذه التهمة لا تنسحب إلا على بعض مدارس الضواحي الثانوية؛ إذ أن المدارس الأخرى تمسك بزمام المبادرة في ملاءمة مناهجها لطلابها وفي اصطناع التجديدات المرغوب فيها.فمثلا لقد كانت هذه المدرسة

في طليعة الريادة لتدبير برامج توجيهية جيدة، بسبب قدرتها على الوفاء بالتزاماتها المالية وبسبب الحاجة المتزايدة لبرامج التوجيه على السواء.

على أن الشغل الشاغل للموجه في مدرسة الضواحي الثانوية غالباً ما ينصب على الوالد الشديد الطموح الذي يريد لخلفه أن يلتحق بكلية معينة بالذات، حتى إذا كان الطالب أقل من المتوسط في المقدرة الأكاديمية.

مثل هؤلاء الآباء يجب أن يبذل الجهد الموصول لتوعيتهم لكي يدركوا، في وقت مبكر ما أمكن، الحدود التي فرضتها الطبيعة على طموحهم، ومن ثم فإن توجيه الاهتمام الفردي لكل حالة على حدة، ضربة لازب.

إن الإلحاح الموصول والضغط المستمر والإصرار العنيد من قبل الآباء نيابة عن أطفالهم يجعل العمل المهني من جانب هيئة المعلمين والموجهين، عسيراً، ولكنه في نفس الوقت قد يؤدي خدمة بمثابة قوة دافعة حيال تحسين المدرسة.

إن الآباء يطلبون نتائج ويرفضون المعاذير والمدارس الحكيمة تدبر السبل لإشباع هذه المطالب ما دامت إيجابية بناءة أو من الممكن أن تصبح كذلك.

فمثلا الضغط الفظيع غالباً لإلحاق الأطفال بالدراسة الأكاديمية، في حين أن قدرات الأطفال تتفاوت تفاوتاً كبيراً، هذا الضغط يؤدي إلى تقسيم الطلاب طبقا للقدرات في كلا المواد الإجبارية والبرنامج الأكاديمي الاختياري. وبدون مثل هذا التقسيم فإن "كيف" التعليم يصيبه العطب.

فالطلاب النجباء يفقدون الشغف ويحاوشهم الملل، والطلاب المتوسطون تعتريهم البلبلة ويصابون بالكبت والإحباط. وبينما هؤلاء الآباء يحرزون نتائج إيجابية إلا أنهم يحدثون نتائج وبيلة أيضاً.

والجواب على هذا الوضع الأخير –هو رسم سياسة– سياسة ممكن الدفاع عنها. فمثلا ينبغي أن يضع قسم التوجيه سياسة من شأنها أن يعرف الآباء الذين يصرون على إعداد أبنائهم للكليات دون أن تكون لديهم القدرة على المتابعة والذين يتضح أنهم لا يصلحون لها؛ أنهم سيلقون الصد والمقاومة.

وليس معنى هذه السياسة أن الطلاب سيحال بينهم وبين محاولة الإعداد لتلك الكليات، ولكنها تعني بكل تأكيد أن من واجب الموجهين أن يبذلوا كل ما في وسعهم لحماية الطلاب ضد المطالب الأكاديمية الجامعة غير المعقولة لآبائهم وذويهم. ذلك أمر يحتاج إلى شجاعة، ولكن إذا كان الموجهون كفاءة في عملهم، ومتفقين فيما بينهم على السياسة اللازمة اتباعها، ففي وسعهم أن يتعاونوا معاً لضمان مصلحة طلابهم ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا. ونفس هذا المبدأ ينسحب على بقية الضغوط الأخرى غير المعتدلة التي يتيح بها الآباء على كلكل المدرسة والتي تنجم من حين لآخر، والتي من بينها على سبيل المثال لا الحصر، ذلك الضرب من الضغط الشائع جداً، ألا وهو التماس الآباء للسماح للطلاب بالغياب من

المدرسة مدة تتجاوز العطلة النظامية المقررة كي يتسنى للأسرة أن تطيل فترة إجازتها مجتمعة الشمل.

إن اتخاذ سياسة حاسمة حازمة حيال هذا الأمر –حتى لو كانت قاسية– سوف تلقى قبولاً، وربما على مضض وضغينة إذا تمسكت بها المدرسة بتشبث.

إن الخضوع للضغوط غير المعقولة، تضعف مركز المدرسة وتزيد من الضغوط، الأمر الذي يترتب عليه في نهاية المطاف انحطاط مستوى البرنامج التعليمي نفسه والهبوط بمنسوبه.

إن حماية المدرسة تكمن في اتخاذ سياسة نافذة لا مناص من تطبيقها.

وفي مدرسة الضواحي الثانوية، كما أشرنا إلى ذلك آنفاً، كل الآباء تقريباً يريدون لأبنائهم الالتحاق بالكليات.

وعجز بعض هؤلاء الأطفال عن المضي قدماً في المواد الأكاديمية المتقدمة، يومئ إلى الحاجة لتدبير حشد سليم متين من المقررات الاختيارية غير الأكاديمية مثل الموسيقى والفن والمواد التجارية والفنون التطبيقية والتدبير المنزلي. وهذه المواد وكقاعدة عامة، تعلم جيداً، وهي ضمن المواد الاختيارية التي تقبلها بعض الكليات للالتحاق بها في السنة الأولى. ثم إنها تعد الطلاب أيضاً للعمل والوظيفة مباشرة.

ثمة تجديد آخر أدت فيه بعض المدارس الثانوية للضواحي دوراً قيادياً، هو البرنامج المعروف ببرنامج الوضع المتقدم. وكون مدارس الضواحي الثانوية لابد وأن تسهم بقسط وافر في إدخال هذا البرنامج، أمر يفهمه أولئك الذين يعلمون ليس فقط ضغط الآباء لأجل تعليم ثانوي جيد لأبنائهم، ولكن أيضاً رغبة الشباب القادر الذكي في العمل الحافز الداعي للنزال.

توجد بعض مدارس الضواحي الثانوية التي تخدم مجتمعات محلية، على الرغم من أن أطماح الآباء للكليات فيها كبيرة، إلا أنها ليست محددة بالذات، ومن ثم فإن في الإمكان إشباعها بقبول أولادهم في أية كلية من الكليات المتعددة المختلفة.

وقد تكون المعايير الأخلاقية السائدة على نحو حيث إن نفراً قليلاً جداً فقط من الطلاب الأذكياء يرغبون في الانخراط في سلك برامج أكاديمية صعبة تتطلب خمس عشرة أو عشرين ساعة من المذاكرة المنزلية كل أسبوع.

إنها لمباراة غير متكافئة عندما يترك الاختيار بين برامج صعبة وبرامج سهلة لطلاب مترفين يملكون سيارات فارهة ومالاً وفيراً، والمجتمع يبارك إنفاقهم معظم أماسيهم في مناشط اجتماعية.

ومن الجلي أن الموجهين وهيئة التدريس يواجهون مشكلات خاصة في مثل هذه الأحوال. فثمة مشكلة حث الطلاب الموهوبين أكاديمياً على

العمل بأقصى ما في مستطاع قدرتهم، بدلاً من مجرد الاقتصار على الوفاء بالتزامات الحد الأدنى المطلوب لدخول تلك الكليات التي لا تشترط فوق دبلوم المدرسة الثانوية إلا إضافات يسيرة.

وفي كل مدارس الضواحي الثانوية فإن المهمات الرئيسية لضابط التوجيه هي تدبير الوضع بالنسبة للكليات، وهذه المدارس الثانوية ترسل خريجيها إلى حشد متنوع جداً من معاهد التعليم العالي المنبثة في كل أرجاء الوطن.

ولكي تظل خطوط الاتصال مفتوحة مع هذه المعاهد، ولكي يتسنى متابعة خريجي المدارس الثانوية إبان حياتهم الدراسية بالكليات، فذلك أمر يتطلب خدمات شخص يعمل طول الوقت متفرغاً لمشكلة تدبير الوضع بالنسبة للكليات.

وعلى الرغم من أن مدارس الضواحي الثانوية هذه، بسبب طبيعة المجتمعات المحلية التي تقوم بها وبسبب تكوين هيئات طلابها، مختلفة عن غيرها، فإنها لا تزال شبيهة بالمدارس الثانوية الأخرى في كونها يمكن الحكم عليها بمعظم المعايير والمقاييس التي استعملت في هذا البحث لتقويم المدارس الثانوية الجامعة الواسعة الشمول.

كلمة ختامية:

أشرت أكثر من مرة في سياق هذا التقرير إلى ضروب الاختلاف والتنوع والفروق المتباينة بين مدارسنا الممولة بالضرائب.

وقد عرضت، لا لتنوع الحلول الهادفة لحل المشكلات البيداجوجية فحسب، ولكن أيضاً لتنوع واختلاف المجتمعات المحلية التي تخدمها المدارس الثانوية التي زرتها.

ومهما قلت، فلن أستطيع أن أبالغ في توكيد الفروق التي وجدتها بين المدن الصناعية الصغرى وبين مناطق الضواحي وبين الأحياء التي زرتها في بعض المدن الكبرى.

وفي مرجوي أن يكون هذا القسم الأخير من التقرير قد نقل إلى القارئ فكرة عن الطريقة التي تتوقف بها المشكلات التي تواجه القائمين على أمر المدارس، على اتجاهات ومآرب الأسر في مدينة ما أو بلدة ما. فإذا كنت قد حالفني التوفيق في توضيح وجهة نظري، فسيكون من الجلي أنه لا يوجد ثمة شيء يسمى المدرسة الأمريكية النمطية.

وعلاوة على ذلك فمن المستحيل رسم تصميم هندسي بمثابة نموذج لمدرسة ثانوية مثالية.

فالمدرسة التي تعتبر كافية وافية ومرضية جداً في مدينة صناعية صغيرة قد تكون على خلاف ذلك في كثير من مناطق الضواحي والعكس بالعكس.

وفي نطاق أية مدينة كبرى، سيوجد تباين وتنوع وتفاوت كبير من حي لآخر. ومن ثم فسيكون مجافياً للسداد والحكمة إلى حد بعيد أن يحاول

المرء أن يقول ما هو المنهج الصحيح أو التنظيم السوي لكل المدارس الثانوية التي هي تحت إدارة مجلس تعليم المدينة.

وكما سبق لي التنويه، فإنني موقن بأن التعليم الثانوي الأمريكي يمكن أن يتسم بطابع الكفاية والسداد والحظوة دون أية تغييرات جوهرية متطرفة في نمطه الأساسي.

على أن ذلك لا يمكن إنجازه إلا إذا أبدى المواطنون في كثير من المجتمعات المحلية الاهتمام الكافي بمدارسهم والرغبة الأكيدة في الأخذ بيدها ودعمها.

بيد أن التحسين ينبغي أن يجيء مدرسة مدرسة مع الاعتبار الكافي لطبيعة المجتمع المحلي.

لذلك يطيب لي أن أختم هذا التقرير بتوجيه هذه الكلمة الختامية للمواطنين المعنيين بأمر التعليم العام.

تلافوا التعميمات: واعترفوا بلزوم التنوع، واجمعوا الحقائق عن الوضع المحلي حيثما تكونوا، وانتخبوا مجلس تعليم صالحاً، ثم آزروا جهود المجلس في النهوض بمستوى المدارس ليكون بعضكم لبعض ظهيراً.

تطور التعليم الثانوي في مصر

من سنة ١٩٥٣ إلى سنة ١٩٦٥

(أ) الثانوي العام

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
٥٣/ ١٩٥٤	٢٠٠	٨٠	٢٦٦٧	٧٩١٥٩	١٢٩٠٣	٩٢٠٦٢
٥٤/ ١٩٥٥	١٩٧	٨٢	٣١٩٨	٨٩٧٦٩	١٦٣٢٦	١٠٦٠٩٥
٥٥/ ١٩٥٦	٢٠٨	٨٦	٣٥٤٥	٩٠٥٦٦	١٧٠٤٦	١٠٧٦١٢
٥٦/ ١٩٥٧	٢٠١	٧٨	٣٥٢٢	٩٠٨٧٧	١٨٢٧٦	١٠٩١٥٣
٥٧/ ١٩٥٨	٢٠٢	٧٤	٣٥٧٤	٩٠٦٧٢	١٨٧٢٣	١٠٩٣٩٥
٥٨/ ١٩٥٩	١٩٩	٨٣	٣٦٢٩	٩٤٩٠٢	٢٠٧٢٦	١١٥٦٠٨
٥٩/ ١٩٦٠	٢١١	٨٠	٣٦٧١	٩٧٢٩٦	٢٣٤٧١	١٢٠٧٦٧
٦٠/ ١٩٦١	٢٢٥	١٠٢	٣٩٦٨	١٠٣٤١٣	٢٨٧٤٨	١٣٢١٦١
٦١/ ١٩٦٢	٢٢٦	١١٨	٣٩٢٦	٩٦١٤٨	٢٨٤٥٩	١٢٤٦٠٧
٦٢/ ١٩٦٣	٢٢٥	١٣٠	٣٩٦٥	٩٦٢٤٤	٣٠٨٣٠	١٢٧٠٧٤
٦٣/ ١٩٦٤	٢٤٨	١٢٦	٤٢٠٧	١٠١٩٩٤	٣٥٨٠٢	١٣٧٧٩٦
٦٤/ ١٩٦٥	٢٥١	١٩٠	٤٨٦٢	١٢٤٧١٢	٤٧٥١٧	١٧٢٢٢٩

(ب) الثانوي الصناعي

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
٥٣/ ١٩٥٤	٢٩		٣٢٦	٩٠٠٧	–	٩٠٠٧
٥٤/ ١٩٥٥	٢٨		٢٣٧	٦٨٤٦	–	٦٨٤٦
٥٥/ ١٩٥٦	٢٨		٢٠٠	٧١٩٢	–	٧١٩٢
٥٦/ ١٩٥٧	٢٤	٣	٢٧٣	٩٧١٩	–	٩٧١٩
٥٧/ ١٩٥٨	٢٤	٣	٣٧٠	١١٥٩٤	–	١١٥٩٤
٥٨/ ١٩٥٩	٢٥	٣	٤٣٣	١٣٧٣٥	–	١٢٧٣٥
٥٩/ ١٩٦٠	٢٥	١٩	٤٩٧	١٥٧٢٢	–	١٥٧٢٢
٦٠/ ١٩٦١	٢٥	٢٥	٦٢٤	١٩٩٦٨	–	١٩٩٦٨
٦١/ ١٩٦٢	٢٦	٢٤	٧٤٥	٢٢٦٢٦	–	٢٢٦٢٦
٦٢/ ١٩٦٣	٢٧	٢٦	٨٣٢	٢٥١٠٠	–	٢٥١٠٠
٦٣/ ١٩٦٤	٢٧	٤٦	٨٩٥	٢٦٨١٨	–	٢٦٨١٨
٦٤/ ١٩٦٥	٢٩	٥٥	١٠٠٣	٣٠٢٨٦	–	٣٠٢٨٦

(جـ) الثانوي التجاري

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
٥٣/ ١٩٥٤	٢٠	–	١٨٣	٣٨٨٥	٤٩٥	٤٣٨١
٥٤/ ١٩٥٥	٢٠	–	١٩٩	٣٩٦٥	٥٤٦	٤٥١١
٥٥/ ١٩٥٦	٢٥	–	٣٠٠	٦٦١٢	٨١٩	٧٤٣١
٥٦/ ١٩٥٧	٢٨	٣	٤١٢	٩٢٧٢	١٣٩١	١٠٧٦٣
٥٧/ ١٩٥٨	٣١	٣	٥٩٢	١٤٦٣٠	٢٢٥٦	١٦٨٨٦
٥٨/ ١٩٥٩	٣٣	٤٦	٧٦١	١٨٧٥٣	٣٧٤٤	٢٢٤٩٧
٥٩/ ١٩٦٠	٣٧	٤٩	٩٥٧	٢٢٩٥٨	٥١٧٤	٣٨١٣٠
٦٠/ ١٩٦١	٤٤	٥٢	١٢٠٣	٢٨٢٧٠	٧٩٥٦	٣٦٢٢٦
٦١/ ١٩٦٢	٤٨	٦٢	١٣٣٩	٢٩٧٣٣	١٠٠٤٢	٣٩٧٧٥
٦٢/ ١٩٦٣	٥٤	٦٧	١٤١٧	٢٩٩٥٤	١٢١١١	٤٢٠٦٥
٦٣/ ١٩٦٤	٥٥	٧٣	١٤٥٦	٢٩٤٨٠	١٣٩١٧	٤٣٣٩٧
٦٤/ ١٩٦٥	٥٤	٧٩	١٥١٦	٢٨٥١٢	١٦٦٤٧	٤٥١٥٩

(د) الثانوي الزراعي

السنة	عدد المدارس	عدد الأقسام الملحقة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		
				ذكور	إناث	جملة
٥٣/ ١٩٥٤	١٢	–	٩٧	٢٣٠٢	–	٢٣٠٢
٥٤/ ١٩٥٥	١٢	–	٩٩	٢٦٦٩	–	٢٦٦٩
٥٥/ ١٩٥٦	١٢	–	١٤٣	٣٧٣٨	–	٣٧٣٨
٥٦/ ١٩٥٧	١٢	–	١٧٥	٤٣٧٠	–	٤٣٧٠
٥٧/ ١٩٥٨	١٤	–	٢١٣	٦١١٩	–	٦١١٩
٥٨/ ١٩٥٩	١٥	٣	٢٤٧	٧٤٤٣	–	٧٤٤٣
٥٩/ ١٩٦٠	١٦	٥	٢٧٨	٩٠٠١	–	٩٠٠١
٦٠/ ١٩٦١	١٩	٢	٣٣٧	١٠٥٣٣	–	١٠٥٣٣
٦١/ ١٩٦٢	٢١	١	٣٥٧	١١٠٤٩	–	١١٠٤٩
٦٢/ ١٩٦٣	٢٢	١	٣٨١	١١٨٢٥	–	١١٨٢٥
٦٣/ ١٩٦٤	٢٤	٦	٤١١	١٢٤٨٦	–	١٢٤٨٦
٦٤/ ١٩٦٥	٢٦	١٩	٤٨٢	١٤٨١٠	–	١٤٨١٠

الملاحق

الملحق (أ): الولايات التي شملها البحث

١- كاليفورنيا	١٤- ميسوري
٢- كولورادو	١٥- نيوجرسي
٣- كونيتيكت	١٦- نيويورك
٤- ديلاوير	١٧- أوهايو
٥- الينوي	١٨- أوريجون
٦- انديانا	١٩- بنسلفانيا
٧- أيوا	٢٠- رود أيلاند
٨- كانساس	٢١- تكساس
٩- كنتكي	٢٢- يوتاه
١٠- ماريلاند	٢٣- فرمونت
١١- ماساشوستس	٢٤- فرجينيا
١٢- متشيجان	٢٥- واشنطون
١٣- منيسوتا	٢٦- ويسكونسن

الملحق ب: المدارس التي تمت زيارتها(*)

*١- مدرسة أ. س. دافيز الثانوية: ياكيما، واشنطون.

*٢- مدرسة ألكساندر رامزي الثانوية سانت بول، منيسوتا.

*٣- مدرسة الينتاون الثانوية: الينتاون، بنسلفانيا.

*٤- مدرسة آن آربور الثانوية: آن آربور، متشيجان.

٥- مدرسة أرجنتا الثانوية: أرجنتا، الينوي.

٦- مدرسة الترسانة الثانوية الفنية: انديانا بوليس، انديانا.

*٧- مدرسة أوستن الثانوية: أوستن، منيسوتا.

*٨- مدرسة بيكرزفيلد الثانوية: بيكرزفيلد، كاليفورنيا.

*٩- مدرسة باربرتون الثانوية: باربرتون، أوهايو.

*١٠- مدرسة بدفورد الثانوية: بدفورد، أوهايو.

١١- مدرسة بلومفيلد الثانوية: بلومفيلد، نيوجرسي.

*١٢- مدرسة بلومنجتون الثانوية: بلومنجتون، أنديانا.

*١٣- مدرسة برودربل الثانوية: أنديانا بوليس، أنديانا.

١٤- مدرسة برونكس الثانوية للعلوم: نيويورك، نيويورك.

(*) هذه العلامة تدل على أن الدكتور كونت زار هذا المكان شخصياً.

*١٥- مدرسة قرطاجنة الثانوية: قرطاجنة، تكساس.

*١٦- المدرسة الثانوية المتوسطة: كالامازو، متشيجان.

*١٧- المدرسة الثانوية المتوسطة: فيلادلفيا، بنسلفانيا.

*١٨- المدرسة الثانوية المتوسطة: شيبويجان، ويسكونسن.

*١٩- مدرسة الحي رقم ١ المتوسطة: سوفرين، نيويورك.

*٢٠- مدرسة شادزي الثانوية: دترويت، متشيجان.

٢١- مدرسة شادريكس الثانوية: شادريكس، نيويورك.

٢٢- مدرسة دي آنزا الثانوية: السوبرانتا (رتشموند)، كاليفورنيا.

٢٣- مدرسة ايست جراند رابدز الثانوية: ايست جراند رابدز، متشيجان.

٢٤- مدرسة الشرق الثانوية: دنفر، كولورادو.

٢٥- مدرسة الشرق الثانوية:سولت ليك سيتي، يوتاه.

٢٦- مدرسة ايسترن الثانوية: لانستج، متشيجان.

*٢٧- مدرسة أدزيل فورد الثانوية: ديربورن، متشيجان.

*٢٨- مدرسة الكهارت الثانوية: الكهارت، أنديانا.

٢٩- مدرسة ايليريا الثانوية: ايليريا، أوهايو.

*٣٠- مدرسة فرانكلين الثانوية: بورتلاند، أوريجون.

٣١- مدرسة جورج واشنطون الثانوية: سان فرانسسكو، كاليفورنيا.

*٣٢- مدرسة جليدوتر الإعدادية- الثانوية: جليدوتر، تكساس.

*٣٣- مدرسة جلوستر الثانوية: جلوستر، ماساشوستس.

٣٤- مدرسة هـ. فلتشار براون الثانوية المهنية: ويلمنجتون، ديلاوير.

*٣٥- مدرسة هيبنج الثانوية: هيبنج، منيسوتا.

*٣٦- مدرسة جاكسون الثانوية: جاكسون- متشيجان.

*٣٧- مدرسة جون مارشال الثانوية: رتشموند، فرجينيا.

٣٨- مدرسة ج ستيرلنج مورتون الثانوية: شيشيرو، الينوي.

٣٩- مدرسة ج. و. سكستون الثانوية: لانسنج- متشيجان.

٤٠- مدرسة كنجستون الثانوية: كنجستون، نيويورك.

٤١- مدرسة ليكفيو الإعدادية- الثانوية: ليكفيو، الينوي.

٤٢- مدرسة ليونيا الثانوية: ليونيا، نيوجرسي.

*٤٣- مدرسة لنكولن الإعدادية- الثانوية: مينا بوليس، منيسوتا.

*٤٤- مدرسة لنكولن الثانوية: مانيتووك، ويسكونسن.

٤٥- مدرسة ماكون الثانوية: ماكون، الينوي.

*٤٦- مدرسة مانسفيلد الثانوية العليا: مانسفيلد، أوهايو.

٤٧- مدرسة اتحاد مانتيكا الثانوية: مانتيكا، كاليفورنيا.

*٤٨- مدرسة الأشغال اليدوية الثانوية: بيوريا، الينوي.

٤٩- مدرسة التدريب اليدوي الثانوي: دنفر، كلورادو.

٥٠- مدرسة ماورا الثانوية: ماروا، الينوي.

٥١- مدرسة مولين الثانوية العالية: مولين، الينوي.

*٥٢- مدرسة مونا بلازانت الثانوية: سكنكنادس، نيويورك.

٥٣- مدرسة مونت ديابلو الثانوية: كونكورد، كاليفورنيا.

٥٤- مدرسة مونت زيون الثانوية: مونت زيون، الينوي.

٥٥- مدرسة ميرتل أ. ميلر للتعليم الخاص: سانت جوزيف، ميسوري.

٥٦- مدرسة اتحاد نابا الثانوية: نابا؛ كاليفورنيا.

*٥٧- مدرسة نيو الباني الثانوية: نيو الباني، انديانا.

٥٨- مدرسة نيو هارتفورد الثانوية: نيو هارتفورد، نيويورك.

*٥٩- مدرسة نيوتون الثانوية: نيوتون فيل، ماساشوستس.

٦٠- مدرسة نيويورك ملز الثانوية: نيويورك ملز، نيويورك.

٦١- مدرسة نياتك الثانوية: نياتك، الينوي.

*٦٢- مدرسة نورث بننجتون الثانوية: نورث بننجتون، فرمونت.

*٦٣- مدرسة نورث الثانوية: هاجرزتون، ماريلاند.

*٦٤- مدرسة نورث الثانوية: شيبويجان، ويسكونسن.

*٦٥- مدرسة ن.ر. كروزيار الفنية الثانوية: دالاس، تكساس.

٦٦- مدرسة أوك بارك وريفر فورست الثانوية: أوك بارك الينوي.

٦٧- مدرسة أورسكاني الثانوية: أورسكاني، نيويورك.

٦٨- مدرسة بالو ألتو الثانوية العالية: بالو ألتو، كاليفورنيا.

٦٩- مدرسة بيوريا الثانوية: بيوريا، الينوي.

*٧٠- مدرسة بلينفيلد الثانوية: بلينفيلد، نيوجرسي.

*٧١- مدرسة برنستون الثانوية: برنستون، نيوجرسي.

٧٢- مدرسة بروفيزو تاونشب الثانوية: مايود، الينوي.

*٧٣- مدرسة كوينسي الثانوية العالية: كوينسي، الينوي.

*٧٤- مدرسة رتشموند الثانوية العالية: رتشموند، انديانا.

٧٥- مدرسة روك آيلاند الثانوية: روك آيلاند، الينوي.

*٧٦- مدرسة سان برناردينو الثانوية: سان برناردينو، كاليفورنيا.

٧٧- مدرسة سان رافائيل الثانوية: سان رافائيل، كاليفورنيا.

*٧٨- مدرسة سانتاروزا الثانوية: سانتاروزا، كاليفورنيا.

٧٩- مدرسة سايدل الثانوية: دي موان، أيوا.

*٨٠- مدرسة سيوانكاها الثانوية: فلورال بارك، نيويورك.

*٨١- مدرسة شاوني الثانوية: لويزفل، كنتكي.

*٨٢- مدرسة شورتردج الثانوية: انديانا بوليس، انديانا.

٨٣- مدرسة سيرفرانسس دريك الثانوية: سان أنسليمو، كاليفورنيا.

*٨٤- مدرسة سومرفيل الثانوية: سومرفيل، نيوجرسي.

٨٥- مدرسة المنطقة الجنوبية الثانوية: أوشيان كونتي، نيوجرسي.

*٨٦- مدرسة ساوث فورك الثانوية: ميراندا، كاليفورنيا.

*٨٧- مدرسة ساوث الثانوية: هاجرزتون، ماريلاند.

٨٨- مدرسة ساوث الثانوية: سولت ليك سيتي، يوتاه.

*٨٩- مدرسة ساوث أوك كليف الثانوية: دالاس، تكساس.

٩٠- مدرسة سبرنجفيلد الثانوية العالية: سبرنجفيلد، أوهايو.

*٩١- مدرسة ستيفن أوستن الثانوية: هوستن تكساس.

٩٢- مدرسة ستيفن ف- ديكاتور الثانوية العالية: ديكاتور، الينوي.

٩٣- مدرسة توماس داوني الثانوية: مودتستو، كاليفورنيا.

٩٤- مدرسة اتحاد تراسي جوينت الثانوية: تراسي، كاليفورنيا.

*٩٥- مدرسة تايلار الثانوية: تايلار، تكساس.

٩٦- مدرسة وارنزبرج لاثام الثانوية: وارنزبرج، الينوي.

*٩٧- مدرسة واشنطون بارك الثانوية: راسين، ويسكونسن.

٩٨- مدرسة ويست هاي الثانوية: سوات ليك سيتي، نيويورك.

*٩٩- مدرسة وليام هورليك الثانوية: راسين، ويسكونسن.

١٠٠- مدرسة هواتيزبورو الثانوية: هواتيزبورو، نيويورك.

١٠١- مدرسة ولمنجتون الثانوية: ولمنجتون، ديلاوير.

*١٠٢- مدرسة وودرف الثانوية: بيوريا، الينوي.

*١٠٣- مدرسة يورك الثانوية: المهرست، الينوي.

أجهزة التعليم التي تمت زيارتها

*١- جهاز تعليم بالتيمور: بالتيمور، ماريلاند.

٢- جهاز تعليم بافالو: بافالو، نيويورك.

*٣- جهاز تعليم شيكاغو: شيكاغو، الينوي.

*٤- جهاز تعليم كليفلاند، أوهايو.

الملحق ت: معايير تقويم المدرسة الثانوية الجامعة

الجدول رقم (١) الموجود في يلخص حكمي على عدد من النقاط التي استقصيتها في المدارس التي زرتها. والمجموعة الأخيرة من المعايير الواردة مأخوذة من قائمة الجرد الأكاديمي التي كانت تقدمها المدرسة بعد الزيارة.

والنتائج المستقاة من قائمة الجرد الأكاديمي، سيجدها القارئ بمزيد من التفصيل في الملحق ث. والمعايير الثلاثة الأولى (التعليم الكافي في الإنشاء الإنجليزي، والمواد الاجتماعية، وتقسيم الفصول على أساس القدرة في المواد الإجبارية) تنصب على ما اسميه البرنامج في التربية العامة.

أما الأحكام الخاصة بالبندين الأولين، المبينين بحضور أو غياب علامات زائد بالنسبة لكل مدرسة على حدة فهذه أحكام شخصية إلى حد كبير؛ ذلك أنها مبنية على محادثاتنا مع المعلمين والطلاب، وفي حالات كثيرة على زيارة لفصل أو أكثر من فصول المدرسة.

وحيث إن اثنين منا، في كل حالة، زارا المدرسة موضوع البحث، وحيث إن أحكامنا كانت تتطابق عادة. فهي من ثم ليست آراء شخصية بحتا. ومع ذلك، فأنا لا أتحرج من القول بأنني لو قدر لي أن أمكث أسبوعاً في المدرسة موضوع البحث بدلاً من يوم واحد، فلربما كانت أحكامي عن كفاية أو عدم كفاية التعليم في الإنشاء الإنجليزي والدراسات الاجتماعية، تتغير.

ومن ثم فإن هذين البندين الأولين في الجدول يتعين أن ينظر إليهما فقط كإشارة أو دلالة على انطباعاتي فحسب. ولكنهما يؤكدان فعلا اعتقادي بأهمية التعليم وطرقه في هذين المجالين.

وبالإضافة إلى كفاية التعليم في الإنشاء الإنجليزي ينبغي للمرء، طبعاً، أن ينظر بعين الاعتبار إلى كفاية التعليم في اللغة الإنجليزية ذاتها وفي الأدب الأمريكي. وهذا النوع من التعليم أصعب في التقدير والحكم حتى إذا قدر للزائر أن يقضي أياماً عديدة في المدرسة ويجعل اهتمامه محصوراً في هذه المادة.

ويتألف الحكم الوارد في البند الأول من عنصرين: الأول هو عبء العمل الواقع على عاتق معلم اللغة الإنجليزية. ذلك أنني لم أعتبر التعليم في الإنشاء الإنجليزي كافياً حيثما كنت أجد مدرساً واحداً بمفرده مسئولاً عن عدد يبلغ ١٨٠ طالباً.

والثاني هو اتجاه معلمي اللغة الإنجليزية حيال أهمية الإنشاء الإنجليزي. ومما هو جدير بالتنويه أن الطلاب أنفسهم، في عدد من المدارس، عبروا عن أنه كان من المحتم أن يطالبوا بكتابة عدد أكثر من موضوعات الإنشاء.

وبالقياس إلى الحكم الوارد في البند ٢، فرأيي، وهو أيضاً مبني على حديثي مع المعلمين، هو أن ثلاث سنوات على الأقل من الدراسات الاجتماعية هي جزء جوهري لازم من برنامج التربية العامة.

وفي كل المدارس التي حكمت على تعليم الدراسات الاجتماعية بها بالكفاية، باستثناء حالة أو حالتين على أقصى تقدير، فإن ثلاث سنوات على الأقل كانت إجبارية لجميع الطلاب.

وفي كل حالة، كان هذا المطلب يتضمن سنة من دراسة التاريخ الأمريكي وغالباً سنة من دراسة تاريخ العالم.

وحكمي على تعليم التاريخ الأمريكي المبني على محادثاتي مع المعلمين وزيارة الفصل ومناقشاتي مع الطلاب، يبدو لي، في كثير من الحالات إنه من الطراز الأول. وكان السخط عاما على الفكرة الأساسية القاضية بمقرر سنة واحدة في تاريخ العالم على اعتبار أن ذلك لا يفي بالغرض.

وفي كثير من المدارس التي زرتها. وجدت مقرراً في المشكلات الأمريكية أو الحكم الأمريكي، إلزامياً على جميع طلاب الصف الثاني عشر.

وفي هذه المقررات، يكرس قسط كبير من الوقت لمناقشة الأحداث الجارية. ولقد أعجبت، في حالات كثيرة، بنجاح هذه المقررات وفعاليتها.

ومما يجب توكيده أنه في المدارس التي يفرض فيها على الأقل سبع سنوات من الإنجليزية والدراسات الاجتماعية على جميع الطلاب، ضربة لازب، فإن ما يقرب من نصف وقت الطالب يكاد يكون مكرساً للمواد الأكاديمية حتى إذا اختار مقررات غير أكاديمية في بقية البرنامج.

وفي معنى معين، فإن الحكم على تعليم الإنجليزية والمواد الاجتماعية، حكم على نجاح المدرسة في أن تهيئ أساساً أكاديمياً متيناً راسخاً لكل مواطني المستقبل في المجتمع المحلي الذي ترعاه المدرسة وتتكفل بتعليم ناشئته.

أما البند الثالث فيتصدى لتقسيم الدارسين إلى مجموعات على أساس القدرة، وهو موضوع خلافي جداً ومثار جدل شديد بين المديرين والمعلمين. ولقد أشرت بعلامة زائد أمام تلك المدارس التي يستعمل فيها التقسم على أساس القدرة في مادة واحدة على الأقل. ولقد وجدنا أن ذلك الإجراء شائع في اللغة الإنجليزية، وأن التعليم عادة يعطي على ثلاثة مستويات– مستوى للفئة الممتازة التي تشكل من ١٠ إلى ١٥% بالقياس إلى مقدرتهم في اللغة الإنجليزية، ومستوى ثان لمجموعة متوسطة كبيرة، ومستوى ثالث لفئة المتخلفين جداً في القراءة والذين يعهد بهم غالباً إلى معلمين خاصين كما هو مبين في البند ٦ (إجراء خاص للقراء المتخلفين).

والبندان ٤، ٥ في الجدول (١) (البرامج الاختيارية غير الأكاديمية الكافية والفرص الكافية للعمل الميداني الذي يخضع لإشراف دقيق)، يمثلان حكمي على البرامج الاختيارية التي تؤدي إلى تنمية المهارات التي قد يفيد منها الطالب بالقياس إلى وظيفة أو عمل مباشر عند التخرج.

وفي كل المدارس الموسومة بعلامة زائد، كانت تعطي مقررين أو أكثر من المقررات المهنية الفنية. وكانت هذه البرامج تنظم إما بموجب قانون

سميث هيوز أو جورج باردن، وإما أنها تمول محلياً ولكنها تتطلب أساساً نفس كمية الوقت الذي تفرضه البرامج الممولة فيدرالياً.

واللجان الاستشارية المؤلفة من ممثلين لأصحاب العمل والعمال، هي أجزاء جوهرية لأي برنامج مهني يتسم بطابع الكفاية. فمثل هذه اللجان تضمن أن البرامج تتطابق مع الإمكانات المتاحة للعمل في المجتمع المحلي أو المنطقة.

وفي الحكم على البند ٤، فقد كان نصب عيني ليس فقط برامج الأولاد في "الورش" والمختبرات، وفي حالات قليلة البرامج الزراعية، وإنما أيضاً العمل الذي يهيأ للبنات في أعمال السكرتارية والتدريب المكتبي. وقد يبدو هذا العمل، في عين الملاحظ الخارجي، لا يقل مهنية عن تنمية المهارات في الورش التي تهيأ للأولاد. ولكن، في الاصطلاح الحديث يسمى تدريب البنات لكي يصبحن ناسخات وسكرتيرات وكاتبات في الدواوين والمكاتب وعاملات على الألة الكاتبة أو الحاسبة، "برنامجاً تجارياً" أو "تدريباً على إدارة الأعمال" ولكي تصبح البنت سكرتيرة ناجحة، فلزام عليها أن تنجح في المقررات اللازمة بتقديرات ممتازة لفترة لا تقل عن عامين على الأقل. ويشترط أن تكون قد أتمت مقرراً في النسخ على الآلة الكاتبة قبل ذلك. وبالنسبة للآتي لا تتوافر فيهن المقدرة المطلوبة لإتقان أعمال السكرتارية (وهذه تتطلب مقدرة عقلية فوق المتوسط) فإن مقررات في النسخ على الآلة الكاتبة وشغل الآلات الكتابية قد تهيئ برنامجاً اختيارياً مجدياً.

وفي كثير من المدارس، وجد أن الذين يأخذون مقررات مهنية كانوا يدرسون الإنجليزية والدراسات الاجتماعية مع كل الطلاب الآخرين، وكانوا يشاركون الطلاب الآخرين أيضاً في الخبرة الاجتماعية في أسرة الفصل، ويشتركون في المناشط الاجتماعية والرياضية المعتادة للمدرسة.

وفي المدارس التي تدير برامج مهنية طيبة، وجد أن إدارة المدرسة وضباط التوجيه لا يعاملون هذه البرامج على اعتبار أنها "مستودعات للقمامة" يلقى فيها بأصحاب المقدرة الأكاديمية المنخفضة، فلقد كانت هذه البرامج المهنية تضم أولاداً ذوي مقدرة أكاديمية متوسطة على الأقل، وكان المتخلفون في القراءة يستبعدون من "الورش" التي تعلم فيها الحرف التي تتطلب مهارة وحذقاً.

ولقد علمت أمام البند ٥ بعلامة زائد في حالة ما يتوافر في المدرسة برنامج خبرة عملي منظم كجزء من برنامج الطالب في المرحلة الثانوية إما بالتمويل الفيدرالي وإما على أساس مشابه قوامه نصف الوقت في المدرسة ونصف الوقت في العمل أو الوظيفة، ولكنه ممول محلياً.

وبموجب هذه البرامج، فإن الطلاب في الصفين الحادي عشر والثاني عشر كانوا يلحقون بوظائف (ذات طبيعة توزيعية متنوعة متنقلة، إذا كان البرنامج ممولا باعتمادات فيدرالية) تشغلهم لمدة نصف يوم ويأخذون لقاءها أجوراً. وكانوا يدرسون على الأقل مقرراً أكاديمياً مرتبطاً بهذه الأعمال في كل فصل دراسي كجزء من عملهم المدرسي النظامي.

وثمة منسق للبرنامج كان مسئولاً عادة عن تدبير الفرص للعمل في المجتمع المحلي وربط برنامج الطالب المدرسي بالعمل أو الوظيفة. ومن أراد مزيداً من التفصيل والإعلام عن البرامج المهنية وبرامج الخبرة العملية الميدانية فسيجدها في الملحق ح.

أما البند ٦ فقد وضعنا أمامه علامة زائد عندما تتوافر في المدرسة تدابير لتعليم أولئك الطلاب الذين تقل مقدرتهم القرائية عن زملائهم بالفصل صفوفاً عديدة.

وهذه التدابير الخاصة كانت تتفاوت كماً وكيفاً من مدرسة لأخرى، ولكنها في جوهرها كانت تتلخص في إيجاد معلمين مخلصين وفاقهين ممن يكرسون أنفسهم للعمل مع هذه الفئة، وتهيئة تعليم في المواد الإجبارية مختلفاً في طبيعته بعض الشيء عن التعليم الذي يعطي لبقية الطلاب.

وفي بعض الحالات. كانت تتخذ خطوات لتوجيه البرنامج المهني للقارئ المتخلف نحو عمل مهني بسيط يتناسب مع قدرته المحدودة.على أن تحسين المقدرة القرائية لتلك الفئة، كان يلقي طبعاً، اهتماماً بالغاً، وكانت المدرسة تدبر وسائل القراءة العلاجية.

ومع ذلك، في رأي أولئك المنغمسين في تلك المهمة البيداجوجية الصعبة، فإنه أمر صعب المنال جداً، حتى عند توافر أحسن تعليم متاح؛ أن يتسنى رفع المستوى القرائي لهؤلاء الطلاب أكثر من صفين، وأن عدداً قليلاً فقط هم الذين يستطيعون بلوغ درجة من الكفاية تمكنهم من

الانخراط في سلك الفصول العادية في فصول اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية بعد ذلك في شوط دراستهم الثانوية.

والبند ٧ (تدابير خاصة لاستحثاث الممتازين) وضعنا أمامه علامة زائد عندما وجدنا أن المدرسة تهيئ تدابير تثقيفية خاصة أو تعطي على الأقل مقرراً واحداً من طراز الوضع المتقدم في الصف الثاني عشر.

ولابد أن يكون هذا المقرر قد تم تفصيله ووصله ببرنامج أحد المعاهد العليا على نحوز ما. ولم يكن من اللازم تنظيم هذا البرنامج تحت حمى برنامج الوضع المتقدم.

والبند ٨ (التعليم الخاص في تنمية المهارات القرائية) يبين هل لدى المدرسة برنامج قراءة ارتقائي، وهو تجديد ظفر بإعجابي وتقديري في بعض المدارس التي زرتها.

وكانت المدرسة تستحق علامة زائد أمام هذا البند إذا كان البرنامج منظماً على أساس طوعي، وإذا كان الموجهون ناجحين في إثارة شغف الطلاب النجباء بالبرنامج، وإذا كانت الوسائل اللازمة في متناول الطلاب.

والبند ٩ (الدراسة الصيفية المنتظمة) لا تتطلب إلا تعليقاً موجزاً. فحيث كانت الدراسات الصيفية توجد لأغراض علاج أسقام التحصيل الدراسي فقط وليس من أجل المزيد من الدراسة المتقدمة، فلم أضع علامة زائد أمام المدرسة.

والبند العاشر (البرامج الفردية) يبين ما انتهت إليه فيما يتعلق بتنظيم المنهج. والحيز المتروك على بياض في الجدول يدل على أن المدرسة موضوع البحث بها برامج محددة موسومة بعلامات مميزة على غرار الإعداد للكلية، التجاري، العام، المهني.

وفي مثل هذه المدارس يلتحق الطالب بأحد هذه البرامج في الصف التاسع أو العاشر. واختياره لها يكون معروفاً لدى الجميع في المدرسة. وعلى الرغم من أن المقررات الاختيارية مسموح بها فإن نمط المقررات يجنح إلى أن يتخذ طابع البرامج، فالبرنامج هو الذي يحدد النمط، وخصوصاً بالنسبة لأولئك الذين يختارون برنامج الإعداد للكلية.

والمدارس التي أشرنا أمامها بأن بها برامج تراعي الفروق الفردية هي المدارس التي يحدد فيها كل طالب، بمعونة الموجه، برنامجه الاختياري الخاص به سنة وراء الأخرى. وقد تكون هنا برامج مقترحة تقابل الاهتمامات المهنية المختلفة، ولكن الجمود الموجود في النوع الآخر من المدارس لا وجود له. وبالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب أقل وعياً فيما بينهم من فروق، طبقاً لاهتماماتهم وقدراتهم، مما هي الحال في المدارس ذات البرامج المحدودة أو المسالك المنفصلة.

والبند ١١ (اليوم الدراسي المنظم إلى سبع فترات تعليمية أو أكثر) يشير إلى الطريقة التي ينظم بها برنامج المدرسة، وهو موضوع مثار خلاف وجدل بين القائمين على أمر المدارس.

والحيز المتروك على بياض يشير إلى يوم دراسي من ست حصص. وفي المدارس التي زرتها كان العدد المألوف للحصص الدراسية في اليوم الواحد يتفاوت ما بين ست، بما في ذلك الحصص المخصصة للمقررات الإجبارية مثل التربية البدنية والتدريب على قيادة السيارات، وبين ثمان تضاف إليه حصة أخرى لهذه المقررات غير الأكاديمية. أما طول لكل حصة فيتفاوت من ٤٠ إلى ٦٠ دقيقة. وفي المدارس التي تقصر فيها مدة الحصص، فإن حصص الدروس العملية في المختبرات وحصص الفنون التطبيقية كانت تنظم على أساس فترة موصولة تتكون من حصتين متلاحقتين.

والبند ١٢ يسجل الحقائق الأساسية عن التوجيه في المدارس التي زرتها. وفي الحالات التي لم أجد فيها أي ضباط للتوجيه مطلقاً، أو إذا كان هناك موجه واحد يعمل طول الوقت لعدد من الطلاب كبير جداً بحيث يجعل إمكان فعالية العمل ضئيلاً جداً، أو إذا بدا لي أن الموجهين كانوا عديمي الخبرة أو مفتقرين إلى التدريب، ففي هذه الحالات جميعاً كنت أترك البند ١٥ أبيض. ولم أحاول في هذا البند أن أصدر حكماً على فعالية خدمة التوجيه في تسيير دفة الطالب في البرنامج الذي يصلح له على أحسن نحو تتيحه له قدرته، كما تدل على ذلك الاختبارات وتقديرات التحصيل في المقررات. وإنه لأمر بالغ الصعوبة، بدون استقصاء شامل

محيط لا يترك صغيرة ولا كبيرة إلا أحصاها، أن يصدر المرء مثل ذلك الحكم بالقياس إلى البرامج الاختيارية غير الأكاديمية.

أما البنود الثلاثة التالية (١٣، ١٤، ١٥) الروح المعنوية العالية للطلاب، وأسر الفصول الفعالة، والتفاعل الاجتماعي الطيب) فهذه كلها يمكن اعتبارها معاً.

وللحصول على بينة أحكم بمقتضاها على الروح المعنوية للطلاب (البند ١٣) فقد كان على أن أعتمد إلى حد كبير على إجابات الطلاب عن أسئلتي وعلى آراء الموجهين وضباط الإدارة، وإن كانت طبيعة تنظيم المدرسة أيضاً من الأهمية بمكان. وكما هو الشأن في البندين ١، ٢ فإن حكمي كان من الممكن أن يكون مختلفاً لو أنني مكثت في المدرسة مدة أطول.

ونفس هذا الاعتبار ينسحب على البند ١٥ (التفاعل الاجتماعي الفعال).

على أن التقرير الخاص بوجود أو غياب أسر فصول جيدة التنظيم (البند ١٤) هو بالضرورة تقرير موضوعي من واقع الحال.

وفي بعض المدارس لم تكن هناك أسر مدرسية، أو كانت تستعمل فقط كمجرد وسائل لإذاعة تعليمات وبيانات الإدارة على الملأ من الطلاب كل يوم.

ولقد اختلفت آراء النظار ومديري المدارس بالقياس إلى فعالية الأسر المدرسية اختلافاً بيناً، وتفاوتت في تقديرها تفاوتاً بعيداً. بيد أنني تأثرت بروعة النظام في عدد قليل من المدارس نسقت فيها أسرات الفصول على نحو يكفل وقتاً كافياً لعمل مجلس الطلبة.

وفي هذه المدارس، كان ينتخب ممثل أو اثنان من كل أسرة فصل لعضوية مجلس الأسرة، وكان الممثلون مسئولين مسئولية مباشرة أمام "دائرتهم الانتخابية" بحيث يحيطونها علماً أولاً فأولاً بما يجري في مجلس الطلبة، ويحملون إلى مجلس الطلبة رأى "الدائرة" ورغبتها.

وأسر الفصول الفعالة التي يشير إليها تقريري هي التي تتألف من مجموعات غير متجانسة، بمعنى أنها تتكون من طلاب يختلفون في القدرة، ويتفاوتون في السن، وبرامجهم الاختيارية مختلفة، ولكن تضمهم أسرة واحدة.

وكانت نفس جماعة أسرة الفصل تستمر معاً لمدة ثلاث أو أربع سنوات، وذلك لتنمية الإحساس بالصداقة الحميمة والود الوثيق بين الطلاب.

ولقد وجدت مدارس، حيث عززت أحكام الطلاب بالنسبة لأهمية ومغزى أسرة الفصل، ما سبق أن عبر لي ناظر المدرسة عنه بشأن أهمية هذه الناحية من عمل المدرسة ووظيفتها في المجتمع.

وكون هناك دائماً سبل أخرى لتنمية روح التفاهم بين الطلاب، أمر واضح من مقارنة البندين ١٤، ١٥. فثمة عدد من المدارس التي زرتها شاعت فيها روح التفاهم والود في ظل تفاعل اجتماعي فعال بين الطلاب،

على الرغم من أنها إما لم تكن لديها أسر فصول، وإما أن أسر الفصول الموجودة بها لم تكن منظمة تنظيماً جيداً.

والسبل الأخرى لتنمية روح الفهم والود بين الفئات المختلفة المتنوعة من الطلاب، تشمل طبعاً الاشتراك في برنامج التربية البدنية والعمل في الأنواع المختلفة المتعددة من النوادي المدرسية.

وكل المدرس التي زرتها تقريباً، كانت تضم سلسلة متقنة من النوادي، ولكن رأى المعلمين والمديرين والطلاب كان يتفاوت من مدرسة لأخرى، بالقياس إلى جدوى ونجاح وفعالية هذه المناشط.

والبندان ١٦ و١٧ يوجزان قائمة الجرد الأكاديمي التي حصلنا عليها من المدارس موضوع البحث. وكما سلفت الإشارة في سياق سابق من هذا التقرير، فإن الغرض من قائمة الجرد هو الإجابة عن أسئلة لم يتسن لأحد في المدارس أن يجيب عنها إلا بشكل عام جداً لا ينقع غلة. فالشيء الذي أردت استقصاءه كان معرفة هل الطلاب القادرون يختارون المقررات التي تتطلب كداً وجهداً.

ولقد حصلنا من المدارس المبينة بالملحق على بطاقات برامج البنين والبنات في الخمسة والعشرين في المائة الأعلى من فصل التخرج لسنة ١٩٥٧ (بدون طبعاً ذكر أسماء الطلاب ولكن مع تحديد الجنس ذكراً كان أو أنثى). ولقد وضحت المدرسة على كل بطاقة أي نوع من الاختبار استخدم وكذلك الدرجة المعطاة. ومن هذه النسبة من الخمسة والعشرين

في المائة الأعلى اخترنا الخمسة عشر في المائة الأولى من الطلاب مستعينين في هذا الغرض بدرجة الاختبار المدونة، ولقد استخدمت المدارس المختلفة اختبارات مختلفة، ولكن كل الاختبارات كانت من النوع المسمى "اختبارات الجدارة الدراسية" أو "اختبارات القدرة"، وهي اختبارات تستهدف قياس قدرة الطالب على معالجة الدراسات الأكاديمية.

واعتقد أنه من دواعي الإنصاف أن يقال إن ثمة احتمالاً قوياً أن عدداً قليلاً –إن لم يكن لا أحد مطلقاً– من أولئك الذين وضعناهم ضمن الخمسة عشر في المائة كانوا طلاباً ذوي مقدرة متوسطة فحسب.

ومن جهة أخرى، فمن المحتمل جداً أن نكون قد أغفلنا عدداً من الطلاب النجباء في تحديد فئتنا من نسبة الخمسة عشر في المائة.

وبعض المدارس وضعت التقديرات على البرامج التي أرسلت إلينا، وهذه التقديرات تومئ إلى أن أعضاء الفئة التي انتقيناها كانوا في واقع الأمر قادرين على معالجة الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، حيث إن التقديرات كانت كقاعدة لا تخرج عن ممتاز وجيد جداً. ومن ثم مضينا إلى فحص برامج كل من هؤلاء الطلاب على حدة، والنتائج مبوبة بالتفصيل في الملحق ث.

وسيلاحظ القارئ أننا ضمنا لا البرامج الاختيارية فحسب، ولكن أيضاً البرامج الإجبارية التي تفرضها المنطقة التعليمية أو الولاية.ومعظم المدارس كانت تطالب بأربع سنوات في الإنجليزية لكل الطلاب.وفي البعض

الآخر كان الطلاب يطالبون بدراسة الإنجليزية لمدة ثلاث سنوات على الأقل.

ومما لا ريب فيه، أن المرء ليتساءل في حكمة أي برنامج يحذف السنة الرابعة من اللغة الإنجليزية للطلاب القادرين. فنتيجة هذا الحذف لابد وأن تكون خطيرة، وخصوصاً بالقياس إلى تنمية مهارة الكتابة.

وعلى الرغم من أنه في معظم المدارس وجد أن الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً درسوا المواد الاجتماعية لثلاث سنوات، إلا أن كان هناك عدد من الاستثناءات من تلك القاعدة. ولقد وجدت أربع مدارس فقط حيث يدرس معظم الطلاب بنين وبنات من الموهوبين أكاديمياً المواد الاجتماعية أربع سنوات سوياً.

وفي ثلاثة أرباع المدارس التي تناولها تقريري، فإن أغلبية عظمى من الطلاب الموهوبين أكاديمياً كانوا يدرسون اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية بمقدار يبلغ في مجموعه سبع سنوات، وباقع مقرر واحد في السنة.

على أن المرء لا يستطيع أن ينتهي من ذلك طبعاً، إلى أنه في ثلاثة أرباع الآلاف من المدارس الثانوية الجامعة ذات الحجم الكافي في الولايات المتحدة الأمريكية فإن وضعاً مرضياً نظيراً لذلك يسود.

فإذا ارتأى المرء أن الأولاد والبنات الموهوبين أكاديمياً، على الأقل يجب أن يدرسوا مقرراً واسعاً يحفز قدرتهم وينهضها إلى أقصى ما فيها من وسع، فإن سبعة عشر أو ثمانية عشر مقرراً دراسياً سنوياً للمواد

الأكاديمية، هو المقدار الذي يبدو مرغوباً فيه، مثلا سبع سنوات في اللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية، وسبع سنوات للرياضيات والعلوم، وأربع سنوات لدراسة لغة أجنبية.

ونظرة إلى المدارس أ، ب، ت، ث، ج، خ، د، ض، ع ترينا أن الغالبية العظمى من الأولاد الموهوبين أكاديمياً فيها قد اختاروا برنامجاً قوامه سبع عشرة مادة أكاديمية أو أكثر في السنة لمدة أربع سنوات.

ومن الطريف أن نلاحظ أن اختيار الفن والموسيقى (وهما مادتان لا تتطلبان واجبات منزلية كقاعدة، ومن ثم فهما مادتان لم أضعهما كمواد أكاديمية) كان عالياً حتى في المدرسة ذات قائمة الجرد الأكاديمي الواسعة المجال (المدرسة ت) في حين أنه في المدرسة ك، التي قائمة الجرد الأكاديمي للأولاد بها كانت لا ترضى إلى أقصى درجة، فإن اختيار الفن والموسيقى كان طفيفاً جداً.

وفي هذا السياق يجدر بي أن أذكر القارئ ليرجع ثانية إلى ما قيل في الصفحات السابقة بالقياس إلى ما انتهى إليه بحثنا الخاص بالبند ١١ (فترات اليوم الدراسي). ذلك أن النسبة الصغيرة نسبياً للأولاد الموهوبين أكاديمياً الذين يختارون عامين من الموسيقى والفن في المدارس د، ص، ظ، ف، ك قد تعزى جزئياً إلى حقيقة أنه يوجد في هذه المدارس يوم دراسي مقسم إلى ست حصص.

ولعل الذين يعنيهم بصفة مباشرة أمر تقرير سياسة، أو تسيير دفة إدارة المدارس الثانوية يرغبون في التمعن في الجدول (١) بنظرة فاحصة مدققة بصفة خاصة.

فالصفات اللازمة التي سردتها من قبل بالقياس إلى سلامة الأحكام التي تنطق بها بعض البنود، ينبغي أن توضع نصب العين. وحتى مع التجاوز عن الأمور غير المحققة والتي تفتقر إلى التثبت، فقد كنت مهتماً بمعرفة هل ثمة تضاد بين تلك السبل والأنماط من التنظيم التي اعتبرتها مرضية وكافية وبين حقيقة كون المدرسة تبدي قائمة جرد أكاديمي مرضية كافية (البندان ١٦ د، ١٧ د- على الأقل ١٧ مادة أكاديمية كاملة).

وعلاوة على ذلك فقد كنت تواقاً لمعرفة العلاقة بين عدد معين من البنود الخمسة عشر الأولى في الجدول ١ بعضها ببعض.فمثلاً، من الجلي جداً، باستثناء المدرسة ش، أنه يبدو وجود تفاعل اجتماعي كاف بين جميع الطلاب (البند ١٥) في جميع المدارس التي وجدنا بها أسر فصول منظمة.ويفسر حجم المدرسة الصغير وتجانس هيئة الطلاب الوضع في المدرسة ض.

أما الحالات الأخرى فهي بينات، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، على أن بعض الطرائق الأخرى إلى جانب الأسر المدرسية قد تكون فعالة في الدفع قدماً بروح الفهم بين الطلاب ذوي الاتجاهات المهنية المختلفة. وعلاوة على ذلك ينبغي ألا يغيب عن بالنا أن البند ١٥ يقيس جماع القوة

التي تولدها المدرسة لأجل التكامل الاجتماعي، وجماع القوى في المجتمع المحلي التي تعمل في الاتجاه المضاد.

وأنه لأمر يجافي الإنصاف أن نقارن بين مدرستين في هذا الصدد دون أن نلم إلماماً كبيراً بالتركيب الطبقي الاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات المحلية موضوع المقارنة.

وقد يبدو لأول وهلة إنه إذا كان البند ٧ (تحفيز الأذكياء) موضع رضا، فإن معنى ذلك أن قائمة الجرد الأكاديمي لابد وأن تكون كافية وافية. ولكن هذا الاستنتاج لا يتبع ذلك بالضرورة والحتم.

ففي البند ٧، ينصب تقريري على بعض السبل المعينة التي تستثير بها المدرسة حوافز الذؤابة العليا من الطلاب الذين يحتلون نسبة الاثنين أو الثلاثة في المائة من هيئة الطلاب، وهي الفئة التي يشار إليها غالباً بفئة ذوي الذكاء الخارق أو الموهبة الجبارة.

وقد وجد زاد تعليمي كاف واف في عدد من المدارس التي أظهرت قائمة جرد أكاديمية غير كافية ولا وافية، مثل المدرسة ق والمدرسة ك. ومن الجلي أن الاهتمام برعاية فئة الذؤابة العليا لا تضمن أوتوماتيكياً أن كل الموهوبين أكاديمياً سوف يحفزون على اختيار برنامج كامل تام.

ومما يقال أحياناً أنه لا توجد مدرسة تستطيع أن تهتم بكلا الموهوبين أكاديمياً وأولئك الذين يقعون على الطرف المضاد من المطياف الدراسي.

على أن مقارنة البند ٦ (تدابير خاصة للقارئ المتخلف) بالبند ٧ (تدابير خاصة لتحفيز الأذكياء) تدل على أن ذلك لم يكن هو واقع الحال في عدد من المدارس التي زرتها (لاحظ المدارس ت، ث، ح، ذ، ز، س، ش، ك).

وحقيقة كون المدرسة ت تملك قائمة جرد أكاديمية على درجة عالية من الكفاية، ومع ذلك فبرامجها منفصلة على نحو محدد بات (فراغ أبيض بالنسبة للبند ١٠) قد تؤخذ بمثابة بينة على أن الموهوبين أكاديمياً لن يختاروا برنامجاً كاملاً إلا إذا وضعوا في برنامج أكاديمي صارم أو ساروا على درب البرنامج الإعدادي للكلية دون سواه.

ولكن البيانات الخاصة بالمدرسة أ، والمدرسة ب، تومئ إلى أن هذا الاستنتاج لا يصيب دائماً.

وعلاوة على ذلك، فمن الواضح جداً أنه في عدد من المدارس الأخرى التي تتوافر فيها برامج مفردة (على غرار المدارس ث، ج، ح، خ، د) فإن تغييراً طفيفاً كان من الممكن أن يضع هذه المدارس في نفس الفئة مثل المدرستين أ ب. وأنا واثق أنه كان من الممكن إحداث هذا التغيير، إذا كانت إدارة المدرسة والموجهون قد أكدوا أهمية دراسة لغة أجنبية واحدة لمدة على الأقل أربعة أعوام.

ومما هو جدير بالتسجيل وطريف حقاً، أنه في تسع مدارس من التي فحصناها، فإن خمسين في المائة أو أكثر من الأولاد الموهوبين أكاديمياً

أخذوا سبع عشرة مادة أكاديمية في أربع سنوات، وفي عشر مدارس وجدنا عدداً قليلاً، على الأقل، قد أخذ تسع عشرة مادة أكاديمية.

وهذه الأرقام تومئ إلى أن التوصية التاسعة، فيما يتعلق بعدد المقررات التي تتطلب مذاكرة في البيت، توصية ممكنة التنفيذ جداً حيث أنها تتطابق مع ما وجدت في بعض المدارس.

وحقاً، في وسع المرء أن يستنتج من فحص هذه الجداول أنه ليس ثمة سبب يدعو إلى عدم حصول مدرسة معينة على علامة زائدة أمام البنود من ١ إلى ١٥، وإلى عدم ظهور علامات زائد أمام البندين ١٦، ١٧، (قائمة الجرد الأكاديمي) بنفس التكرار لكل المدارس قاطبة مثل المدارس أ، ب، ت.

الملحق ث:

قوائم الجرد الأكاديمي لاثنتين وعشرين مدرسة ثانوية جامعة

الجدولان ث١، ث٢ يعطيان البيانات التفصيلية المستقاة من قوائم الجرد الأكاديمي للاثنتين والعشرين مدرسة الواردة في الجدول (١).

والبندان ١٦و١٧ في الجدول ١ هما بمثابة موجز للبيانات التفصيلية في الجدولين ث١، ث٢ اللذين سيتبعان في الجزء التالي.

وكما هو مشروح في الملحق د، فإن قائمة الجرد الأكاديمي ينبغي أن تبني على نتائج اختبارات الكفاية الدراسية المعطاة في الصفوف ٧، ٨ أو

٩، ثم إن فئة الخمسة عشر في المائة المتفوقين ينبغي أن تختار على أساس معيار قومي.

ولقد أعطيت الاختبارات في الصفوف العليا في عدد من المدارس، وبقدر ما يجنح هذه المسألة إلى إدخال عامل معقد في التقدير، فقد تكون بعض قوائم الجرد مغلوطة.

وقد استعملت مختلف المدارس، اختبارات مختلفة، ولكننا نعتقد أننا استعطنا أن نربطها جميعاً بمعيار قومي شامل.ونتائج اختبارات الفئة الدنيا من الخمسة عشر في المائة التي أوجزت برامجها في الجداول، كانت حوالي ١١٥ على مقياس يحدد المعيار القومي بمائة.

ونظراً لأن معدل نسبة الذكاء للطلاب في كل المدارس التي استقينا منها البيانات كان متشابهاً تقريباً (١٠٠ إلى ١٠٦)، فإن نسبة الخمسة عشر في المائة الذيم هم في القمة من فصل التخرج، كما قاستها اختبارات الكفاية في كل المدرسة، يمكن مقارنتها بعضها ببعض.

وحيث إننا طلبنا من كل مدرسة برامج للبنين والبنات الذين هم في فئة الخمسة والعشرين في المائة العليا على أساس أحد اختبارات الكفاية أو الذكاء، فقد أصبح تحت تصرفنا مقدار كبير من البيانات بالإضافة إلى تلك الواردة بالجدول. ولقد دلت معاينة برامج أولئك الذين حصلوا على درجات في الاختبارات تنحرف بهم قليلاً جداً خارج فئة الخمسة عشر في

المائة، على اختلاف طفيف من نمط المقررات التي تختارها فئة الخمسة عشر في المائة العليا من المدرسة موضوع البحث.

وهذا التشابه هو ما يتوقعه المرء طبعاً؛ إذ لا يوجد حد فاصل قاطع بين أولئك الذين حددتهم بوصف الموهوبين أكاديمياً وبين أولئك الذين يقلون عنهم قدرة– بعض الشيء، كما تقيسها درجات الاختبار.

فالخمسة والعشرون في المائة العليا تجنح إلى اختيار نفس البرنامج تقريباً مثل الخمسة عشر في المائة الأعلى في مدرسة ما، ولكن كلما انتقل المرء إلى الطلاب الحاصلين على درجات أقل فأقل، فإنه يجد أن البرامج تجنح إلى أن تصبح أقل صرامة.

وحيث إن الاختبارات ليست معصومة ولا منزهة عن الخطأ أو الزلل، ولا يمكن أن تبلغ حد الكمال، فما لا ريب فيه أن كانت هناك في كل مدرسة فئة في مجموعة الخمسة عشر في المائة إلى الخمسة والعشرين في المائة كان ينبغي أن تحتل مكانها في نسبة الخمسة عشر في المائة العليا.

وما كان لهؤلاء الطلاب أن يؤثروا في الأرقام الواردة بالجدول إلا تأثيراً طفيفاً، لأن برامجهم كانت شبيهة ببرامج أولئك الطلاب الذين هم في فئة الخمسة عشر في المائة العليا.

وليس ثمة ضرورة لتحذير القارئ من محاولة التعميمات المبنية على البيانات الواردة في الجدولين ث١، ث٢. ذلك أن الاثنتين والعشرين المدرسة الواردة في التقرير ليست بأية حال عينة عشوائية من المدارس

الأمريكية الثانوية. وكل المدارس (فيما عدا اثنتين) كانت ذات حجم كاف (تضم فصول تخرج تبلغ المائة أو أكثر)، وكلها كانت مدارس جامعة بدرجة فسيحة (إذا قورنت بمدارس الضواحي) وكلها ذات سمعة طيبة.

وإنه لمن أفحش الخطأ، مثلا، أن يفترض أنه لكون الأغلبية العظمى في مدرستين من هذه المدارس، من الأولاد الموهوبين أكاديمياً قد اختاروا برامج تتألف من تسع عشرة مادة أكاديمية على الأقل، فإن قوائم الجرد الأكاديمي لعدد يبلغ ١٠% من المدارس الثانوية للوطن ستكشف عن نفس الوضع.

إن السبيل الوحيد لتحديد وتقرير ما يقوم الشباب الموهوبون أكاديمياً بدراسته في الواقع من الأمر في الأربعة الآلاف المدرسة الثانوية تقريباً، ذات الحجم الكافي المنبثة في طول البلاد وعرضها، هو تجميع قائمة جرد أكاديمي لكل مدرسة على حدة. ولقد بدأت إحدى الولايات في المضي في هذا الاتجاه، ألا وهي ولاية ماريلاند.

الملحق جـ:

قائمة الجرد الأكاديمي لولاية ماريلاند

لقد أخذت ولاية ماريلاند بزمام المبادرة في إعداد بيانات ذات دلالة ومغزى عن الدرجة التي يستحث بها الطلاب القادرون في كل مدرسة ثانوية ذات حجم كاف، من الناحية الفكرية، وعن الدرجة التي يستجيب بها

هؤلاء الطلاب لهذا التحضيض باختيار برنامج أكاديمي واسع من المقررات الصعبة.

ولقد أعد قسم التعليم بولاية ماريلاند قائمة جرد أكاديمي لكل اختبارات الطلاب من ذوي نسبة ذكاء ١٢٠ فما فوق في فصول التخرج لسنة ١٩٥٨ بالمدارس الثانوية لولاية ماريلاند، والتي تضم ما لا يقل عن مائة طالب. ولقد كانت قائمة الجرد مرحلة واحدة من دراسة شاملة للأصول والقدرات العقلية والمقررات والمواد الدراسية والاهتمامات والميول وخطط المستقبل لكل خريجي سنة ١٩٥٨.

وتسفر نتائج قائمة الجرد عن بعض الحقائق الهامة الطريفة عن كل مدرسة ثانوية على حدة في ولاية ماريلاند. وفي وسع المرء أن يعمم عن نسبة تلك المدارس التي توفر لطلابها الموهوبين أكاديمياً برنامجاً طيباً في بعض النواحي، ولكنه لا يستطيع من ثم، أن يعمم عن نظام التعليم الثانوي بالولاية ككل.

يوجد ١٤٧ مدرسة ثانوية عامة عالية في ولاية ماريلاند. منها فقط ٥٢ (٣٥%) بها فصول تخرج تضم على الأقل مائة من الطلاب. ومن ثم اشتملت عليها قائمة الجرد الأكاديمي.

وحيث إن من المعتقد أن المدارس الصغرى لا تستطيع أن تلبي حاجات الطالب الذكي تلبية كافية، فلهذا لم تشملها قائمة الجرد.

ومن بين الاثنتين والخمسين المدرسة التي شملها البحث كانت هناك ٤٢ مدرسة ثانوية يوجد بها أولاد موهوبون أكاديمياً، و٤٦ مدرسة يوجد بها بنات موهوبات أكاديمياً.

ولقد شملت قائمة الجرد ١٢٤٥ طالباً، منهم ٧٤١ بنين، ٥٠٤ بنات.

أما المدارس الثانوية الصغرى التي استبعدت من البحث والتي يبلغ عددها ٩٥ مدرسة، فلم يكن بها سوى ١٢٩ طالباً من الموهوبين أكاديمياً. ومن ثم فإن قائمة الجرد تشمل أكثر من ٩٠% من الطلاب الذين نسبة ذكائهم ١٢٠ فما فوق.

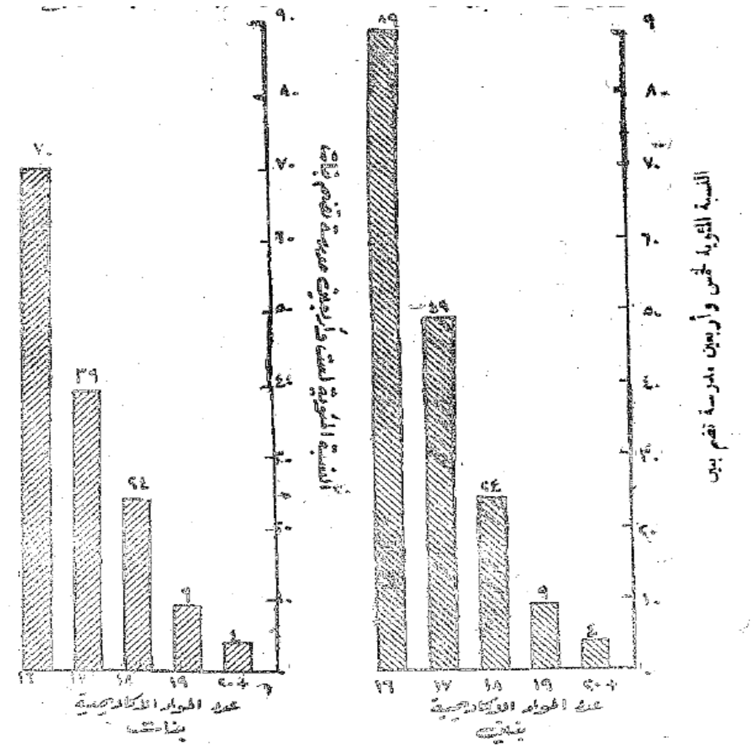
وثمة تعليقان عامان ينبغي ذكرهما عند التصدي للنتائج:

أولاً: تتفاوت المدارس تفاوتاً كبيراً في الدرجة التي تستطيع بها توجيه طلابها الموهوبين أكاديمياً نحو المقررات الصعبة.

ثانياً: كل المدارس كان من الممكن أن يكون سجلها كافياً ومرضياً، لو أن مزيداً من الطلاب القادرين بها كانوا يدرسون ثلاث سنوات وأكثر للغة أجنبية.

الرسم البياني (أ)

عدد المواد الأكاديمية التي يدرسها ٧٥٪ على الأقل من البنين والبنات الممتازين في أثناء أربع سنوات من المرحلة الثانوية وطبقاً لقائمة جرد فصول



ومع ذلك فالتحمس الجياش لمدارسنا العامة قد انصب في الآونة الأخيرة على الرياضيات والعلوم، وليس على اللغات الأجنبية.

ومن ثم، فمن المهم الالتفات إلى السجل الجيد بصفة عامة بالقياس إلى الأولاد، الذي أحرزته مدرس ماريلاند الثانوية في هذين المجالين. فعلى الأقل سبع سنوات من الرياضيات والعلوم درسها كل الطلاب القادرين فعلا في

١١ مدرسة ثانوية (٢٤% من المدارس) ودرسها على الأقل ثلاثة أرباع هؤلاء الأولاد في ١٧ مدرسة (٤٠% تقريباً من المدارس) ودرسها نصف الطلاب القادرين في ٤٠ مدرسة (٩٠% تقريباً من المدارس).

بيد أن البنات الأكثر قدرة لم يكن ممثلات على هذا النحو مثل البنين في فصول الرياضيات والعلوم، فعلى الأقل سبع سنوات من هذه المواد كان يدرسها فعلا كل البنات القادرات في خمس مدارس ثانوية فقط (١١% من المدارس)، وكان يدرسها على الأقل نصف البنات القادرات في ١٥ مدرسة ثانوية فقط (٢٣% من المدارس). ولا يستطيع المرء أن يتلافى أن ينتهي إلى نتيجة أن بعض مدارس ماريلاند الثانوية، بالسماح لبناتها الموهوبات أكاديمياً تحاشى دراسة الرياضيات والعلوم المتقدمة، فهي بذلك إنما تحرم الدولة من عدد كبير من معلمي المستقبل في هذين الميدانين الهامين، حيث يوجد الآن نقص فادح في معلميها المؤهلين.

على أن المشكلة الأكثر خطورة هي ميدان اللغة الأجنبية. فثمة عدد قليل جداً من الطلاب القادرين –من كلا الجنسين– هو الذي يدرس لغة أجنبية كافية.

والنمط السائد لدراسة اللغة الأجنبية في ماريلاند هو عامان من لغة واحدة. والحادث هو أن ثلاث سنوات على الأقل من لغة واحدة يدرسها ما لا يزيد على ثلثي البنات القادرات ونصف الأولاد القادرين في أية

مدرسة ثانوية. وهذا الرقم لا يبلغه إلا عدد قليل من المدارس في ثلاث منها، بالقياس إلى البنات، وفي اثنتين منها بالقياس إلى البنين.

ونصف عدد البنات القادرات درسن على الأقل ثلاث سنوات في لغة واحدة في أربع مدارس ثانوية فقط على سبيل الحصر.

ولقد درس كل البنات القادرات فعلاً –على الأقل– عامين في لغة أجنبية واحدة في سبع وعشرين مدرسة ثانوية (٥٩% من المدارس). وعلى الأقل ثلاثة أرباع هؤلاء البنات درستها في ٣٦ مدرسة ثانوية (٧٨% من المدارس) وعلى الأقل نصف البنات القادرات درستها في ٤١ مدرسة ثانوية (٨٩% من المدارس).

ولقد درس كل الأولاد القادرين فعلاً –على الأقل– عامين في لغة أجنبية واحدة في عشرين مدرسة ثانوية (٣٨% من المدارس) ودرسها ثلاثة أرباع هؤلاء الأولاد في ٣٨ مدرسة ثانوية (٨٥% من المدارس) ودرسها على الأقل نصف الأولاد القادرين في كل المدارس الثانوية فعلاً.

ويوضح الرسم البياني أ موجزاً لعدد المقررات التي يختارها ثلاثة أرباع الطلاب القادرين في ٥٢ مدرسة.

ومن الحقائق الطريفة التي يكشفها أن هناك عدداً من المدارس الثانوية في ولاية ماريلاند أخذ فيها ثلاثة أرباع الأولاد والبنات القادرين عدداً من المواد الدراسية يصل إلى تسع عشرة من المواد التي تتطلب مذاكرة وواجبات منزلية، وأن هناك عدداً قليلاً من المدارس احتوت برامج

نفس النوع من الطلاب، عشرين مادة أو أكثر من المواد التي تتطلب مذاكرة وواجبات منزلية.

وفي هذه المدارس، توجد نسبة مئوية أكبر من المذكورة بكثير من الطلاب القادرين، اختارت برنامجاً واسعاً حقاً من المواد الأكاديمية يفوق ما هو حادث في أي من المدارس الثانوية الاثنتين والعشرين الواردة في الملحق ث.

وأنا مدين بالفضل للدكتور توماس ج. بولن مدير التعليم بالولاية، لقاء ما بذله من جهد في إعداد المادة التي أمكن تجميع قوائم الجرد الأكاديمي منها.

الملحق ح(*): التعليم المهني

التعريف: ينطبق اصطلاح التعليم المهني كما هو مستعمل في هذا التقرير على الدراسة التي تنجز على مستوى المدرسة الثانوية المزودة باعتمادات مالية بموجب قوانين التعليم المهني القومي لسنة ١٩١٧ (سميث هيوز Smith- Hughes) ولسنة ١٩٤٦ (جورج– باردن George Barden) أو على الدراسة المنظمة بنفس الطريقة، ولكنها تؤدي بدون معونة فيدرالية.

(*) هذا الملحق مبني على البيانات التي نشرها قسم التعليم المهني بمكتب التربية والتعليم للولايات المتحدة الأمريكية (وخصوصاً النشرة رقم ١١٧ بعنوان برامج التعليم المهني العام) وكذلك على المقابلات والأحاديث التي جرت مع أعضاء القسم وأعضاء الرابطة الأمريكية المهنية.

على أن الاعتمادات المالية الفيدرالية يجب أن تعادل بنسبة معينة تناظرها من الولاية، أو باعتمادات محلية عامة. وتوضع الاعتمادات الفيدرالية تحت تصرف مجالس الولايات للتعليم المهني (التي أنشئت بموجب قوانين الولاية) لكي ينفق منها على مرتبات ونفقات سفر المديرين والمشرفين ومدربي المعلمين ومرتبات المعلمين المتخصصين في البرامج المهنية، وفقاً للشروط المنصوص عليها في قانون سنة ١٩١٧، سنة ١٩٤٦ السابق ذكرهما.

والنمط القومي الراهن للإنفاق على برامج التعليم المهني هو كالآتي: أربعة دولارات تسهم بها الولاية نظير كل دولار من الحكومة الفيدرالية.

وجدير بالذكر أن المال الفيدرالي يعول كلا برامج المدارس الثانوية وبرامج تعليم الكبار، وأن هذه الأخيرة تغلب على الأولى قليلاً.

وهذا التقرير لا يتصدى إلا لبرامج المدارس الثانوية فقط.

الغرض: إن الغرض الذي يحكم برامج التعليم المهني على مستوى المدرسة الثانوية هو تنمية مهارات للاستخدام النافع في أعمال أو وظائف معينة. وهذه البرامج تربط بين عمل المدرسة وبين هدف مهني أو حرفي معين بالذات، ولكنها تتضمن ما هو أكثر من التدريب في المهارات الوظيفة الخاصة.

على أن التعليم المهني لا يدبر، لكي يحل محل التعليم الأكاديمي العام، ولكنه ينبثق منه فيكمله ويعززه ويرفع من شأنه ويزيد عليه.

فالتعليم المهني جزء متكامل يلتحم في مقومات البرنامج التربوي برمته، ويتطلب كفاية خاصة يفتقر إليها الطلاب على المستوى الأكاديمي الأدنى. فالقراء المتخلفون مثلا لا تتسنى لهم الإفادة من البرامج المهنية العادية.

الإجراء التنفيذي: لكل ولاية مدير للتعليم المهني أو منصب يعادله كجزء من قسم التربية والتعليم بها. وإلى حد كبير فإن برامج التعليم المهني تدار كجزء من المنهج في المدارس الثانوية الجامعة.

على أن التعليم المهني في ولايات كونيتيكت وويسكونسن وماساشوستس لا يدبر إلا في مدارس مهنية فنية منفصلة، وفي كثير من المدن الكبرى في الولايات الأخرى أنشئت مدارس من هذا الطراز.

أنواع البرامج: يتضمن التعليم المهني الأنواع التالية من البرامج:

(أ) تجاري وصناعي (ت، ص)

إن الغرض الرئيسي للتعليم التجاري والصناعي هو تزويد الطلاب بتعليم من نوع إعدادي لتنمية المهارات الأساسية المختصة بالأعمال اليدوية وأحكام الأمن والمعرفة الفنية المتخصصة وغيرها من ضروب المعلومات الصناعية المرتبطة بها بغرض تهيئة الأشخاص لتقلد الأعمال المفيدة في الحرف والأعمال الصناعية.

ويمكن بلوغ هذا المأرب بوساطة أنواع مختلفة من البرامج كل برنامج منها له طابعه المميز بالذات من حيث الوسيلة والغاية، ومن حيث كونه

يخطط لخدمة الحاجات التدريبية للعاملين في الميدان الصناعي، كل على حدة.

وبرامج التدريب تنظم لكي تزود المتعلم بتعليم في:

١- أي حرفة صناعية، متخصصة تتطلب مهارة وحذقاً أو نصف متخصصة تتطلب قدراً معيناً من المهارة والدقة، أو أي صنعة أو مهنة تعمل مباشرة في تصميم أو إنتاج أو تحضير أو تنسيق أو تجميع أو صيانة أو القيام على خدمة أو إصلاح أي سلعة مصنوعة.

٢- أي حرفة من حرف الخدمة أو صنعة لا تندرج تحت اسم زراعية، أو إدارة أعمال أو مهنة مختصة أو تدبير منزلي.

٣- أية حرف أخرى من قبيل الصنعة تعتبر عادة فنية يستخدم فيها عمال مثل الممرضين ومساعدي المختبرات وكاتبي المسودات والفنيين الماهرين.

بيد أن البرامج التجارية والصناعية مقصورة بصفة عامة على العامين الأخيرين من المدرسة الثانوية. والطالب يأخذ عادة مقررات في الفنون الصناعية قبل الانخراط في سلك البرنامج التجاري أو الصناعي.

ولكي يكون البرنامج التجاري والصناعي فعالاً، فلابد أن تكون المدرسة كبيرة بدرجة كافية تسمح لها بدفع أجر مشرف على هذه البرامج يعمل طول الوقت. ويتعين أن يتضمن البرنامج أربع حرف -على الأقل-

في أعمال الورش، أعمال النجارة، أعمال النقل الميكانيكي وأعمال الكهرباء. ولقد أفضت لزوميات تنفيذ مثل هذه العملية أحياناً، إلى تطور برامج مهنية في المدارس الثانوية ذات طابع مجالي أو ميداني يجمع كل فئة في نسق واحد. وهذه البرامج تضم طلاباً من مناطق تعليمية متعددة، وتدفع الولاية عادة نفقات الانتقال.

ولعل ما هو أهم من حجم المدرسة هو نوع المجتمع المحلي والوضع الحرفي والمهني في نطاقها. ذلك أن البرنامج التجاري والصناعي يتطلب نفقات كبيرة، وفي العادة، وبصفة عامة فإن، مجلس المدرسة لا يحفل بتدبير البرنامج، ما لم يكن المجتمع المحلي قادراً على استخدام الخريجين واستيعابهم.

ومن ثم فمن ألزم ما يلزم وجود لجنة استشارية تتألف من رجال الأعمال المحليين وقادة العمال، والممسكين بزمام المجتمع المحلي في ميادين نشاطه المختلفة.

ويحدد قانون سميث- هيوز Smith Hughes يوماً دراسياً قوامه ست ساعات لطلاب البرنامج التجاري والصناعي في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، منها ثلاث ساعات في الورشة، وثلاث ساعات في دراسة مواد التعليم الأكاديمي العام، بما في ذلك مادة واحدة على الأقل في كل فصل دراسي -بحيث تتصل هذه المادة بالبرنامج المهني- مثلا الرياضيات أو الرسم الميكانيكي أو العلوم.

(ب) تعليم فن التوزيع

برامج التعليم التوزيعي تعد الطلاب للأعمال التي يؤديها من يعملون مباشرة في مناشط ترويج السلع التجارية، أو يتصلون بالمشترين أو البائعين في حالة:

١- توزيع منتجات المزرعة والمصنع على المستهلكين، أو تجار التجزئة، أو الوسطاء، أو تجار الجملة، أو بيع الخدمات نفسها.

٢- إدارة، تنفيذ أو تسيير دفة أعمال تجارية تجزئة أو جملة أو خدمات.

وهذا البرنامج يسمى غالباً برنامج العمل/ الخبرة. ففي أثناء الصفين الحادي عشر والثاني عشر يعمل الطلاب في وظيفة منتظمة ما لا يقل عن ١٥ ساعة أسبوعياً يأخذون لقاءها أجراً.

وكما هو الشأن في البرامج الأخرى، فلابد من أخذ مقرر واحد كل فصل دراسي في مادة دراسية تتصل بالعمل المهني.

(ت) التدبير المنزلي

إن الغرض المتحكم في التعليم المهني هو "تأهيل الطالب للخدمة المفيدة"، ومن ثم، يترتب على ذلك أن الغرض المتحكم في التعليم المهني، بالقياس إلى برنامج التدبير المنزلي كما تدبره قوانين التعليم المهني، هو الإعداد للاضطلاع بالمسئوليات والمناشط المتضمنة في التدبير المنزلي، وفي

بلوغ رفاهة الأسرة. والغرض العام للتعليم المهني في التدبير المنزلي هو تهيئة تعليم يعين الأسر على الارتفاع بكيف حياتها الأسرية عن طريق التثمير الأكثر فعالية، والتنمية الذكية والإفادة الكاملة من الموارد الإنسانية والمادية.

ومن ثم فإن البرامج المهنية يلزم أن تدبر تعليماً في نواحي معيشة الأسرة والتدبير المنزلي.

والطالبة في هذا البرنامج تنخرط في سلك دراسته طوال حياتها الدراسية الثانوية.

(ث) الزراعة

إن الغرض من التعليم المهني في الزراعة هو زيادة الكفاية في الفلاحة وإدارة شئون المزرعة، وينخرط الطلاب في سلك البرامج المهنية الزراعية طوال مقرر تعليمهم الثانوي. ولمدة ستة شهور على الأقل من السنة يتعين على الطلاب أن يتصلوا بأعمال المزرعة عن كثب حيث يسمح لهم بالاضطلاع بمسئولية كاملة لتنفيذ برامج عملية تحت إشراف معلم.

وفي واقع الأمر فإن معظم هذه البرامج تنفذ على أساس دورة تستغرق عاماً كاملاً، حيث يعمل الطلاب في المزارع في أيام السبت وفي فترات بعد الظهر بعد اليوم الدراسي. وعلى الطلاب أيضاً أن يأخذوا مقرراً دراسياً واحداً يرتبط بالبرنامج كجزء نظامي من منهجهم الأكاديمي.

على أن الزراعة المهنية تشمل أيضاً، كمنشط من مناشط خارج المنهج، تدريباً في النواحي المدنية والمهنية لحياة الفلاح، ورابطة فلاحي أمريكا المقبلين .F.F.A مفتوحة لأي طالب في البرنامج. وهي تحاول أن تهيء خبرات عملية في القيادة (كالخطابة وفن الإقناع... الخ..) وفن الإدارة (إدارة جمعية تعاونية.. الخ..).

(جـ) التمريض العملي

هذا البرنامج يعمل كقسم من أقسام برنامج تجاري وصناعي.

(ح) صيد الأسماك (تجاري)

هذا البرنامج الجديد مقسم بين البرنامجين التجاري والصناعي والتعليم التوزيعي، وهو في معظمه ينشأ من أجل الكبار، وليس على مستوى المدرسة الثانوية.

تعليقات: أولا: أي شيء يقال أو يكتب عن موضوع التعليم المهني ينبغي أن ينظر إليه بالقياس إلى الولاية التي تقوم فيها المدرسة الثانوية وكما سبق ذكره، فإن إدارة البرامج المهنية الممولة بالمعونة الفيدرالية تختلف من ولاية لأخرى.

وإني لأميل كل الميل في صف تضمين التربية المهنية في المدرسة الثانوية الجامعة، بدلاً من تقديمها في مدرسة ثانوية منفصلة، والأسباب التي تدفعني إلى ذلك أسباب اجتماعية إلى حد كبير، وليست تعليمية. فأنا أعتقد أنه من المهم جداً لمستقبل الديمقراطية الأمريكية أن تتوثق عرى

العلاقات بقدر الإمكان في المدرسة الثانوية بين صاحب المهنة المقبل، وصاحب الحرفة المقبل، ورجل الصناعة المقبل، وقائد العمل والعمال المقبل، وبائع المستقبل ومهندس المستقبل.

وكما أكدت دائماً في كتاباتي، وفي الأجزاء السابقة من هذا التقرير فإنني أوقن بأن من أحد المبادئ الأساسية للمجتمع الأمريكي هو المساواة في المكانة والقدر بين كل أشكال العمل الشريف، وكذلك تكافؤ الفرص.

وعندي أن من المرغوب فيه لأكبر عدد ممكن من البنين والبنات في المدرسة الثانوية أن يكون لديهم هدف مهني نهائي يسعون في طلبه.

ومن المحتمل أن كثيراً منهم قد يغيرون فكرهم قبل نهاية مطاف المدرسة الثانوية، أو فيما بعد ذلك من حياتهم.

ولكن إذا استقر في وعي الطالب، ولداً كان أم بنتاً، أن ما يدرسه في المدرسة سيكون له أهمية ومغزى ودلالة في حياته المقبلة، فإن الدراسة موضوع عمله وجهده تكتسب أهمية جديدة. وليس ثمة ريب في أن مثل هؤلاء الطلاب "الملتزمين" قليلاً ما يجنحون إلى تضييع وقتهم أو تبديد طاقتهم هباء، أو اتخاذ موقف سلبي حيال عملهم في المدرسة.

تحليل السجلات: الجدول الآتي (الجدول ح١) يعرض البيانات الخاصة بالتعليم المهني في إحدى وعشرين ولاية. والطلاب الذين يشملهم هذا التبويب قد يكونون منخرطين في سلك مدرسة ثانوية جامعة، أو مدرسة مهنية منفصلة.

ومن المهم ملاحظة الاختلافات الشاسعة في النسبة المئوية للشباب المنخرطين في سلك مقررات مهنية معانة بالاعتمادات الفيدرالية.

وسيتجلى للقارئ أن النسبة المئوية للأولاد الذين يأخذون عملاً مهنياً غير زراعي على مستوى المدرسة الثانوية تتفاوت بنسبة خمسة أضعاف بين ولاية أوهايو (٧,٣%) وولاية ديلاوير (٣٦,١%) على أن النسبة المئوية للمنخرطين في سلك البرامج المهنية الزراعية تتفاوت أكثر من ذلك. فالحد الأدنى في ولاية كونيتيكت هو (١,٥%) والحد الأعلى في ولاية تكساس، هو (٢٦,١%)، وهذه الاختلافات ذات علاقة متبادلة نسبية مع درجة أهمية الزراعة في اقتصاد الولاية. هذا في حين أن الاختلافات في النسب المئوية للبرامج التجارية والصناعية وبرامج التعليم التوزيعي تعكس قرارات ونوايا السلطات التربوية، إذ يبدو أنه لا يوجد معامل ارتباط واضح بين الأرقام وبين درجة تصنيع الولاية.

وإن المرء ليحصل على بيانات تفوق السابقة في الأهمية والخطورة إذا ما حلل هذه الأرقام وفسخها وكسرها مدرسة مدرسة.

بيد أن هذه البيانات التفصيلية ليست موجودة في شكل مجمع.

الملحق (خ)

إحصاء يشمل ٤٨ ولاية للمدارس الثانوية والمعيدين بها.

الملحق د: تعليمات بشأن إعداد قائمة الجرد الأكاديمي[٣].

قائمة الجرد الأكاديمي عبارة عن تقرير للواقع من الأمر. والأحكام الوحيدة الصادرة في هذا الصدد هي الأحكام المتضمنة في تقرير المعايير الخاصة بتحديد الموهوبين أكاديمياً وفي تطبيق تلك المعايير.

على أن مجلس المدرسة، وهيئة الإدارة، وكذلك هيئة التدريس، ربما يكونون قد صاغوا سياسة فيما يتعلق بما يتعين على تلك الفئة من الطلاب أن تدرسه. وفي مثل هذه الحالة، فإن نتائج قائمة الجود الأكاديمي يمكن أن تطابق مقابل المقررات أو البرامج الموصي بها، وعندئذ ستدل البينة إلى أي حد اختارت هذه الفئة من الطلاب المقررات التي توصي بها المدرسة (انظر التوصية التاسعة).

وضع المعايير: إن التحديد الإحصائي للطالب الموهوب أكاديمياً أمر بالغ الأهمية في دراسة من هذا النوع، ويجب أن يبذل أكبر قدر من الدقة والعناية في سبيل الوصول إليه، ولقد تم بلوغ هذا التحديد الإحصائي على يد عدد من المدارس بالطريقة الآتية:

(أ) من سجلات طلاب عام التخرج السابق.

أعمل قائمة ضع فيها اسم كل طالب حصل في الصفوف ٧، ٨ أو ٩ على تقدير في اختبار من اختبارات الكفاية أو الذكاء أكثر من مروق

(٣) موجز للدليل الذي نشره مركز الاختبارات التربوية، برنستون، نيوجرسي.

قياسي واحد فوق المعدل، وهذا التقرير معادل للمرتبة الرابعة والثمانين من المعدل المئوي.

فإذا كانت نتيجة الاختبار مرسومة بعلامة نسبة ذكاء فإن درجة المروق القياسي الواحد فوق المعدل ستكون حوالي ١١٥، ولكن ينبغي عندئذ الرجوع إلى دليل الاختبار لإيجاد درجة المروق القياسي بالأرقام الدالة على نسبة الذكاء التي ينبغي أن تضاف إلى مائة للحصول على الدرجة القاطعة.

ولكن إذا كانت نتيجة الاختبار تقدم على أنها درجات قياسية (اشتقاقاً من المروق القياسي)، فإن دليل الاختبار سيبين أي درجة هي درجة المروق القياسي فوق معدل المجموعة المعيارية.

(ب) أضف إلى هذه القائمة الخاصة بالطلاب ذوي التقديرات العالية في اختبارات الكفاية الأكاديمية أسماء فئة الطلاب الآخرين، بصرف النظر عن تقديرات الحاصلين عليها في اختبارات الكفاية الدراسية، الذين حصلوا في الصف التاسع على تقدير ممتاز بمرتبة الشرف (من ٩٠ إلى ١٠٠) في مقرر الجبر الابتدائي.

إن القائمة المجمعة بالطريقة السابقة ستكون قائمة تحوى كل خريجي العام الماضي الذين كانوا إما من فئة الخمسة عشر في المائة العليا في الدرجات الحاصلين عليها في اختبارات القدرة الدراسية، بالقياس إلى عينة

من الطلاب على الصعيد القومي، وإما ضمن الحاصلين على أعلى الدرجات في مقرر جبر السنة الأولى.

وحيث إن كثيراً من اختبارات الذكاء تميل إلى إعطاء مزيد من الوزن للقدرات الكلامية، فإن إضافة معيار التحصيل الممتاز في الجبر تضمن عدم إغفال بعض الطلاب القادرين جداً الذين يفتقرون إلى المهارات الكلامية التي لم تتطور عندهم بعد.

ومن ثم فإن هذه القائمة ستحتوي أسماء معظم الطلاب في الفصل الذين كان من الممكن وصفهم بالطلاب "ذوي إمكانات النجابة" الذين يرجى منهم ولهم الفلاح عند دخولهم المدرسة الثانوية منذ أربعة أو خمسة أعوام مضت في مستهل دراستهم الثانوية.

والمعيار الرئيسي المستعمل هو أنه كان في وسعهم الحصول على درجات في اختبارات الكفاية والقدرة تضعهم في نسبة الخمسة عشر في المائة الأعلى من الطلاب الذين اختبروا في العينة القومية المعيارية.

وهذه العبارة تعني أن في مدرسة واحدة قد تكون هناك نسبة مئوية ضئيلة من الطلاب الموهوبين أكاديمياً، في حين أن في مدرسة أخرى قد يكون نصف الفصل موسوماً بهذه الخصيصة.

ومن المهم توكيد أهمية مقارنة درجات اختبارات الطلاب بالمعايير التي وضعها ناشر الاختبار بدلاً من مقارنتها بمعايير المدرسة أو المعايير المحلية.

ذلك أن اللجوء إلى المعايير المحلية أو توزيع المدرسة للدرجات في تقرير وتحديد الطلاب الموهوبين أكاديمياً من الممكن أن يكون مضللاً جداً. ومن الممكن أن يتسبب في تفسيرات خطيرة لنتائج الطلاب ما لم يتصادف أن يكون توزيع الموهبة الأكاديمية في المدرسة مطابقاً تماماً لتوزيع الحادث في عينة اختبار الناشر على الصعيد القومي.

لهذا استعمل معايير الناشر: ومن الهام أيضاً أن نذكر أنه عند وضع معايير تحديد الطلاب الموهوبين أكاديمياً، ينبغي أن تقبل فقد المعايير المحددة موضوعياً. وفي المثال الذي ضربناه كانت المعايير درجات فوق مستوى معين بموجب اختبارات قدرة دراسية أو تفوق ممتاز في أحد المقررات الرياضية، فلا ينبغي احتواء القائمة على طالب لمجرد أن بعض المعلمين يعتقدون أنه ذكي، أو لأنه على متوسط عال في التقدير النهائي لمقرراته، أو لمجرد كونه انخرط في سلك مقررات أكاديمية متقدمة.

على أن المعايير الموضوعية مثل درجات الاختبار وتقديرات الجبر، لا تضمن بالضرورة أن كل الطلاب الموهوبين أكاديمياً سيندرجون ضمن نسبة الخمسة عشر في المائة العليا، ولكن المعايير الواضحة البسيطة والموضوعية لازمة للتقليل من نسبة الخطأ الهامشي.

الحصول على البيانات: إن العمل المطلوب هو الحصول على سجلات كل الطلاب في فصل التخرج للعام السابق الذين تلاقوا مع أو تفوقوا على التحديد الإحصائي للموهوبين أكاديمياً عندما كانوا في الصف

الثامن أو الصف التاسع، ثم بعد ذلك فحص ورصد قائمة المقررات التي أخذها كل من هؤلاء الطلاب عندما كان في المدرسة الثانوية.

وثمة طرق عديدة ممكنة لجمع هذه البيانات. وأحسن طريقة لمدرسة معينة بالذات هي أسهل طريقة، واختيار الطريقة يتوقف على الكيفية التي تحفظ بها سجلات الطلاب، وعلى من الذي يجمع البيانات أو المادة المطلوبة.

وثمة طريقة بسيطة للحصول على هذه البيانات وتسجيلها، سنوجزها للقارئ فيما يلي لكي نزوده بمثال لطريقة ميسرة في وسع المدارس أن تراجعها وتعدلها لكي تلائم سجلاتها الخاصة بها وحاجاتها المعينة.

طريقة البطاقة المسننة (نموذج للإيضاح): إن طريقة البطاقة المسننة تهيء وسيلة سهلة لتسجيل وتحليل صنوف متنوعة من البيانات عن عدد محدود من الحالات. وهي تسمح بتسجيل البيانات على يد شخص غير مدرب. ولكنه دقيق وأمين، مع استعمال نماذج يتسنى للمدرسة أن تصنعها على آلة نسخها الخاصة.

ثم إن الطريقة تنجب تحليلات مركبة بالوسائل البصرية. والأمر يحتاج إلى شيء من الدقة والعناية في تصميم البطاقة، بحيث إن كل "بند" من البنود الذي يهم المدرسة تخصص له مساحة للتفسير والاستدلال على حافة البطاقة.

ولكن فحص المقررات التي تأخذها فئة محددة من الطلاب لا ينبغي أن يفرض ضريبة باهظة على سعة بطاقة حجمها ٥ بوصات× ٨ بوصات.

والرسم الموضح فيما بعد يبين نموذجاً لهذه البطاقة الميسرة المصنوعة محلياً. وباستعمال هذه البطاقة فإن الشخص الذي يبوب البيانات المجمعة يمضي في الخطوات الآتي سردها مخصصاً لكل طالب في الفصل على حدة بطاقة مرقمة ومميزة، والذي يدل سجله الدائم على أنه إما لاقي معيار درجة الاختبار، وإما معيار تقدير الجبر. وإليك الخطوات:

(أ) اكتب في الجزء الأوسط من البطاقة

١- رقم الطالب السري (ربما يكون رقمه في قائمة الفصل، أو أي رقم يستدل به على اسمه مع البطاقة إذا احتاج الأمر فيما بعد إلى التثبت) ولا يكتب اسم الطالب على البطاقة.

٢- الحروف الأولى من اسم الشخص المالئ للبطاقة بالعلامات المميزة.

٣- اسم اختبار القدرة المدرسية المستعمل كمعيار أو الرموز الدالة عليه مع ذكر الشهر والسنة اللذين أجرى فيهما الاختبار.

(ب) باستعمال قلم ملون، وضح كل منزلة "خانة" مناسبة بعلامة ثقيلة واضحة تتجاوز حافة البطاقة (العلامات المستقيمة الموازية لحواف

الخانة، والواقعة فرب منتصف المسافة بين حواف الخانة، تيسر عمل عد العلامات فيما بعد).

(ت) ضع علامة أولا على الخانة المبينة لجنس الطالب، ذكراً كان أم أنثى.

(ث) ثم ضع علامة في الخانة المبينة لتقدير الاختبار أو التقدير الحاصل عليه في الجبر.

(ج) ثم ضع علامة في الخانة المناسبة لبيان ما هو معروف عن حياة الطالب بعد المرحلة الثانوية.

(ح) أمسك البطاقة بحيث يكون بعدها الطولي في وضع أفقي، ثم اكتب قائمة بأسماء المقررات التي أخذها الطالب في كل سنة من سنوات الدراسة الثانوية الأربع، وضع علامة مسننة في الخانات المناسبة.

وللتقليل من كمية الجهد الكتابي الذي يتضمنه هذا الإجراء، في وسع المدرسة أن تطبع أسماء المقررات المناسبة لكل صف دراسي في الخانات، ثم تضع العلامة المسننة على المقررات التي درسها الطالب فعلا.

(خ) والبطاقة النموذجية المعروضة هنا لها خانة صغيرة إلى جانب المساحة المخصصة لكل مقرر دراسي التي يمكن أن يذكر فيها الدرجة المعينة التي حصل عليها في مقرر معين. على أن الدرجات أو التقديرات ليست بيانات ضرورية في بحث من هذا النوع، وإن كان ذكرها على

البطاقات قد يكون مفيداً في بحوث أخرى قد ترغب المدرسة في إجرائها فيما بعد.

فإذا تم تسجيل العلامات في البطاقات لكل الطلاب في الفصل الذين لاقوا في الصف الثامن أو التاسع معايير التصنيف كموهوبين أكاديمياً فمن المستحيل أن يقوم مراجع بمراجعة حوالي ١٠% من البطاقات للتأكد من دقة وصحة وكمال تدوين العلامات.

البطاقة النموذجية

الصف التاسع– قائمة المواد المدروسة			الصف العاشر– قائمة المواد المدروسة	
ملتحق بالكلية	سجل ما بعد المدرسة الثانوية	مدرسة ———	الجنس	ذكر
تعليم عال آخر		فصل سنة ———		أنثى
الخدمة العسكرية		رقم الطالب السري ———	الجبر (٩٥– ١٠٠ ممتاز أو جيد جداً	
موظف		الحروف الأولى لوضع الأرقام السرية ———	درجة اسم الاختبار: تاريخ الاختبار:	٩٥– ١٠٠%
زوجة متفرغة للحياة الزوجية (بنت)				٩٥– ٩٨%
عاطل				٩٠– ٩٤%
غير معروف				٨٥– ٨٩%
الصف الحادي عشر– قائمة المواد المدروسة			الصف الثاني عشر– قائمة المواد المدروسة	

إن نتائج البحث لا يمكن أن تكون أكثر صحة أو دقة مما يكون عليه التنسيق الأصلي ومطابقة الأرقام التي وضعت على البطاقات على الأسماء الأصلية لأصحابها.

فإذا ما تم التثبت من الصحة والدقة، أصبحت البيانات المسجلة على البطاقات معدة للتحليل.

وتحليل البطاقات المسننة طريقة بسيطة من العد. ففي وسع المرء أن يفرز البطاقات وبعد العلامات بسرعة كبيرة.

ولعل الخطوة الأولى في تحليل من هذا النوع هي فصل البطاقات على أساس الجنس، حيث إن النتائج النهائية تكون أوفى معنى إذا وضعت تقارير سجلات البنين والبنات، كلا على حدة.

كل المطلوب ببساطة هو أن نتأكد من أن كل البطاقات ترص على نفس الوجه، وأنها لا تقلب رأساً على عقب، ثم رصها جميعاً في خط مستقيم بحيث إن الحافة فقط (الحافة المبين عليها تصنيف الجنس) لكل بطاقة تبدو من أسفل البطاقة التي فوقها. عندئذ تبدو العلامات الموضوعة على بطاقات البنين في صف، والعلامات الموضوعة على بطاقات البنات في صف آخر.

ثم أفصل بعد ذلك بطاقات البنين من بطاقات البنات.

أما الخطوة التالية فهي تحليل المقررات التي أخذها الطلاب الموهوبون أكاديمياً. والطريقة المتبعة هنا بسيطة– رص البطاقات مرة ثانية في خط مستقيم بحيث إن الحافات فقط التي تظهر عليها البيانات المطلوبة هي التي تبدو فحسب، وبعد ذلك عد العلامات لكل مقرر.

وفي وسع كل مدرسة أن تصمم بطاقاتها الخاصة التي تناسب حاجاتها على أفضل نحو مستطاع وتتلاءم مع نظامها المتبع في حفظ سجلاتها، ولكن طريقة تحليل البطاقة المسننة تظل واحدة كما هي(*).

تفسير النتائج: بعد الانتهاء من العد، سيكون هناك عدد لكل مقرر في القائمة أو سلسلة مقررات متتابعة تبين نسبة التكرار التي أخذ بها الطلاب الموهوبون أكاديمياً ذلك المقرر بالذات في المجموعة موضوع البحث. على أن تفسير تلك الأعداد واستخلاص نتائجها وإعداد التقارير الخاصة بها، يمكن أن يتم على أي نحو تفضله المدرسة.

بيد أن مثل هذه النتائج يمكن تفسيرها بكل سهولة في الغالب إذا حولت إلى نسب مئوية، وعبر عنها برسوم بيانية على غرار ما فعلنا في الجزء الخاص بالنتائج الأساسية للبحث.

(*) مسموح لأي مدرسة أن تستعمل هذا التصميم للبطاقة بدون الحصول على إذن خاص، وأن تنتج العدد المطلوب منه كما تشاء:

١- بطريقة ورق المشمع للمطابع النضاحة.

٢- بطريقة تصوير النموذج وطبعه.

ويمكن الحصول على بطاقات مطبوعة من هذا النموذج بثمن اسمي. الاستفسارات توجه باسم "بحث المدرسة الأمريكية الثانوية" ٢٠ شارع ناسو برنستون نيوجرسي.

الفهرس